

Université de Montréal

**Évaluation de l'implantation, des processus et des effets
différentiels de *Check & Connect* :
un programme de prévention de l'abandon scolaire**

par Mélissa Goulet

École de Psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en psychoéducation

Août 2016

© Mélissa Goulet, 2016

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Évaluation de l'implantation, des processus et des effets différentiels de *Check & Connect*:
un programme de prévention de l'abandon scolaire

Présentée par:
Mélissa Goulet

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Sarah Dufour, président-rapporteur

Isabelle Archambault, directrice de recherche

Frédéric Nault-Brière, membre du jury

Diane Dubeau, examinatrice externe

....., représentant du doyen de la FESP

Résumé

L'objectif de cette thèse était d'évaluer l'implantation, les effets différentiels et les processus du programme *Check & Connect (C&C)*, une intervention visant la prévention de l'abandon scolaire. De nature ciblée, cette intervention s'adresse aux élèves à risque de décrochage scolaire. Par le biais de la création d'une relation significative avec un mentor, du monitoring systématique des indicateurs de désengagement scolaire, d'interventions différentielles adaptées aux besoins des élèves et de la communication positive avec la famille de ces derniers, ce programme développé aux États-Unis au début des années 1990 a été maintes fois évalué en sol américain.

Cette évaluation s'intéresse à l'adaptation québécoise du programme, réalisée dans deux commissions scolaires de la grande région de Montréal, et ce tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. L'évaluation de l'implantation, des effets différentiels et des processus s'insère dans un projet plus vaste de validation écologique du programme réalisée à l'aide d'un devis expérimental dans le cadre duquel le groupe contrôle équivalent a reçu les interventions typiquement prévues dans les écoles : l'intervention *C&C* est donc comparée aux interventions typiquement mises en place dans les écoles pour les élèves à risque d'abandon scolaire. L'évaluation de l'implantation et des effets différentiels a été réalisée à la suite des deux années d'implantation auprès des 345 élèves du primaire et du secondaire ayant été exposés au programme et des 54 mentors impliqués. La fidélité d'implantation a été évaluée en relation avec les effets du programme à l'aide d'analyses quantitatives de fréquence et de régressions linéaires. L'évaluation des processus a également été réalisée une fois l'implantation terminée; des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de 12 acteurs impliqués dans l'implantation. Des analyses thématiques, puis des études de cas ont été complétées afin d'explorer les processus d'implantation.

Le premier chapitre empirique de la thèse présente l'évaluation de l'implantation et des effets différentiels du programme *C&C*. Cette étude a permis de constater des taux de fidélité d'implantation variables d'une composante du programme à l'autre, et d'un site d'implantation à un autre. De plus, les résultats révèlent que la fidélité d'implantation est associée aux effets du programme sur l'engagement et le rendement scolaires. Néanmoins, cette association varie

grandement d'une composante du programme et d'un site d'implantation à un autre, ce qui suggère d'importantes influences contextuelles sur l'implantation.

Le second chapitre empirique de la thèse présente l'évaluation des processus d'implantation de *C&C* dans 4 cas de figure distincts. Cette évaluation révèle de nombreux processus ayant influencé l'expérience d'implantation des acteurs interrogés. Les résultats suggèrent par ailleurs une influence dynamique des processus : des parallèles sont faits avec une théorie issue de la psychologie organisationnelle, la théorie du changement planifié, qui suggère la considération de l'implantation d'un programme d'intervention comme un changement de pratiques.

En somme, les évaluations présentées dans la thèse soutiennent d'une part l'importance d'une implantation fidèle lorsque vient le temps de faire appel à un programme d'intervention. La thèse suggère de surcroît la nécessité de s'assurer d'une préparation adéquate et de la mise en place de conditions optimales pour l'intervenant et l'organisation désirant implanter un programme d'intervention en milieu scolaire, puisque la fidélité d'implantation n'est pas garantie à elle seule d'effets positifs suite à l'implantation.

Mots-clés : Évaluation de programme d'intervention, implantation, processus, décrochage scolaire, engagement scolaire

Abstract

The present thesis aimed to evaluate the implementation, differential effects and processes of Check & Connect (C&C), a dropout prevention program. This targeted intervention promotes the development of a significant relationship with a mentor in addition to the use of systematic monitoring of disengagement indicators, differential and adapted interventions and positive school-family communication in order to help students at risk of dropping out of school. Developed in the 1990s in the United States, this program was evaluated many times in American school settings.

This evaluation focuses on a French-Canadian adaptation of C&C, implemented in elementary and secondary schools of two school boards in the Montreal area. The evaluation of the implementation, implementation processes, and differential effects is part of a larger ecological and experimental validation of the program in which students of the control group received the usual interventions typically offered to at-risk students in their schools. Implementation and differential effects evaluations were conducted after the two-year implementation of C&C among a sample of 345 elementary and secondary-level students and their 54 mentors. Implementation fidelity and its relations to program effects were evaluated using frequency analyses and linear regressions. Process evaluation was also completed post-intervention: semi-structured interviews were conducted with 12 actors directly involved in the implementation. Qualitative thematic analyses and case studies were then completed in order to explore implementation processes.

The first empirical chapter of this thesis presents the evaluations of C&C's implementation and differential effects. This evaluation revealed high variability in implementation fidelity rates from one program component to another, and across implementation sites. Further, results suggest that implementation fidelity is associated to C&C's effects on student engagement and achievement. Nevertheless, that relation varies from one program component to another and based on implementation context.

The second empirical chapter of the thesis presents the evaluation of C&C's process in four distinct cases. This evaluation reveals that many processes influenced the implementation experience of interviewed actors. Results also show the dynamic influences of implementation processes. These dynamics are illustrated using a theory originating from organizational

psychology: the Theory of Planned Change, which presents the implementation of an intervention program as a change in practices.

In conclusion, the evaluations presented in this thesis first support the importance of implementation fidelity and context to achieve the desired effects when instigating an intervention program. For professionals and organizations interested in implementing an intervention program in a school setting, results further suggest the importance of adequate preparation and optimal implementation conditions, since implementation fidelity in itself is not sufficient to ensure positive intervention results.

Keywords: Program evaluation, implementation, process, school dropout, student engagement

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Liste des annexes	x
Liste des sigles et abréviations.....	xi
Remerciements.....	xii
Chapitre I : Introduction générale	1
Contexte théorique	2
Décrochage scolaire	3
Facteurs associés.....	3
Engagement scolaire	4
Hétérogénéité.....	7
Théories explicatives du processus menant au décrochage	8
Évaluation de programme.....	11
Théorie d'évaluation.....	13
Approches en évaluation de programme.....	15
Différents paradigmes épistémologiques : posture de l'évaluateur.....	16
Types d'évaluation de programme.....	18
Approches et paliers d'intervention en prévention du décrochage scolaire	24
Deux approches en prévention du décrochage scolaire.....	25
Programmes existants en prévention ciblée du décrochage scolaire.....	26
Présentation de la recherche doctorale.....	40
Objectifs.....	40
Évaluation de l'implantation et de son association différentielle aux effets.....	41
Évaluation des processus d'implantation.....	41

Devis de recherche	42
Chapitre II: Evaluating Check & Connect's implementation in different school settings: Is fidelity necessarily associated with positive outcomes?	43
Abstract	44
Introduction.....	45
Study 1.....	54
Method	55
Sample.....	55
Procedure and Measures.	55
Analytic Strategy.	57
Results.....	58
Implementation Evaluation.....	58
Discussion.....	61
Study 2.....	64
Implementation Context in Secondary Schools.....	64
Method	65
Sample.....	65
Procedure and Measures	66
Implementation Fidelity.....	66
C&C outcomes.....	66
Analytic Strategy.	67
Results.....	68
Implementation Evaluation.....	68
Discussion.....	70
General Discussion	73
Strengths and Limitations	75
Conclusion	77
References.....	79

Chapitre III: Process evaluation of Check & Connect: An examination of implementation facilitators and obstacles	89
Abstract.....	90
Introduction.....	91
Method	96
Sample.....	96
Data Sources and Procedure	97
Analytic Strategy	98
Results.....	100
Case 1: School Board A, Elementary Level	100
Case 2: School Board B, Elementary Level.....	102
Case 3: School Board A, Secondary School Level.....	104
Case 4: School Board B, Secondary School Level.....	106
Relationships and Collaboration: Common Main Processes Involved in C&C Implementation	108
Discussion.....	109
Clinical Contributions.....	112
Strengths and Limitations	113
Conclusion	114
References.....	116
Chapitre IV : Discussion générale et conclusion	122
Résumé des principaux résultats empiriques de la thèse	123
Implications.....	127
Implications pour la recherche.....	127
Implications pour l’implantation de Check & Connect	130
Implications pour la pratique psychoéducative.....	132
Forces et limites de la thèse	135

Devis de recherche.....	135
Validation écologique du programme <i>C&C</i>	135
Méthodes.....	136
Conclusion.....	137
Bibliographie.....	139
Annexe.....	i

Liste des tableaux

Chapitre II

Table 1. *Implementation Fidelity in Elementary Schools: Mean Implementation and Fidelity Rates of Check & Connect's Main Components and Active Ingredients*.....85

Table 2. *Direct Associations and Differential Effects in Elementary Schools*.....86

Table 3. *Implementation Fidelity in Secondary Schools: Mean Implementation and Fidelity Rates of Check & Connect's Main Components and Active Ingredients*.....87

Table 4. *Direct Associations and Differential Effects in Secondary School*.....88

Chapitre III

Table 1. *Themes Used in Transcripts' codification*.....121

Liste des annexes

Annexes

Annexe I. Grille de monitoring des indicateurs de désengagement <i>Check & Connect</i>	ii
Annexe II. Outil de dépistage des élèves à risque (primaire).....	iv
Annexe III. Échelles d'évaluation des effets (primaire).....	vii
Annexe IV. Outil de dépistage des élèves à risque (secondaire).....	xii
Annexe V. Échelles d'évaluation des effets (secondaire).....	xvii
Annexe VI. Canevas d'entrevue.....	xxvii

Liste des sigles et abréviations

ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success

C&C: Check & Connect

CÉRFAS: Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal

CS: Commission scolaire

DPI: Dropout Prediction Index

EBI: Evidence-based intervention

IFP: Interventions fondées sur les preuves

LPOQ: Learning and Performance Orientation Questionnaire

MÉES: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

SB: School board

SEDS : School Engagement Dimensions Scale

SEQ: Socioeducational Environment Questionnaire

SERG: School Environments Research Group (Université de Montréal)

STEP : School Transitional Environment Program

WWC : What Works Clearinghouse

Remerciements

La rédaction d'une thèse doctorale comporte son lot de questionnements, de surprises et de détours. Long chemin sinueux s'il en est un, mon parcours n'aurait pas été le même sans l'apport précieux et la présence bienveillante de plusieurs personnes.

D'abord et avant tout, je tiens à remercier ma directrice de thèse, Isabelle Archambault. Ton soutien et tes conseils m'ont été essentiels tout au long de ces quatre années. Tu représentes à mes yeux un exemple à suivre; ta rigueur et ton esprit d'analyse ne cesseront de m'inspirer. Tu incarnes parfaitement ce qu'un mentor devrait représenter. Je te suis infiniment reconnaissante. Merci.

J'aimerais également remercier les membres du comité chargé du suivi de ma thèse, Sarah Dufour et Jean Bélanger. Vos commentaires judicieux et votre précieuse expertise ont grandement contribué au processus de rédaction de cette thèse.

Je tiens à remercier l'ensemble du corps professoral et le personnel de soutien de l'École de Psychoéducation. Chacun à votre manière, vous avez contribué à faire de moi la doctorante que je suis devenue. Un merci tout particulier à Michel Janosz d'avoir accepté de m'intégrer à ce si beau projet.

Un merci tout spécial aux membres du GRES pour votre précieuse présence tout au long de ces quatre années.

Mon parcours n'aurait absolument pas été le même sans l'essentielle présence de mes collègues doctorantes : vous vous reconnaîtrez. Je me considère privilégiée d'avoir pu partager un bout de chemin avec des femmes aussi brillantes, drôles et inspirantes. Merci pour les discussions interminables, pour les fous rires, et pour les très nécessaires cinq à sept.

À toutes les personnes qui ont croisé mon chemin à l'Université, merci.

D'un point de vue plus personnel, je ne peux passer sous silence le soutien des personnes qui me sont le plus chères.

À mes parents, Alain et Danielle;

Merci de m'avoir transmis cette curiosité qui sert de moteur à tout ce que j'entreprends. Merci de votre soutien de tous les instants. Il y a dans cette thèse beaucoup plus de vous que ce que vous ne le croyez. Je vous serai éternellement reconnaissante de m'avoir permis de poursuivre mes rêves.

À mon amour, Olivier;

Merci de ta présence si rassurante et merci de ton soutien indéfectible. Merci d'y avoir cru même lorsque je n'y croyais plus. Merci d'incarner cette base de sécurité si précieuse qui me permet de croire que tout est possible. Merci pour le quotidien si beau que nous partageons, pour tous ces moments de petit et de grand bonheur qui ont ponctué mon cheminement doctoral. Merci de ta compréhension suite à mes longues journées de rédaction, merci pour les relectures, merci pour tout. Je t'aime.

Aux membres de ma famille et de ma belle-famille;

Merci de votre présence, merci aussi de l'intérêt que vous aurez porté à ce projet. À mes frères, Maxime et Frédéric et à leurs conjointes, merci de votre soutien. Merci aussi pour ces magnifiques ajouts à la famille au fil des années. Merci de me permettre de redécouvrir le monde à travers leurs yeux.

À Stéphanie;

Merci pour ton soutien de tous les instants. Merci pour ta présence si précieuse dans ma vie, mais aussi pour ta compréhension. À toi et Jean-François, merci d'avoir mis au monde la plus jolie des jolies. Sans le savoir, elle aura ensoleillé même la plus difficile des journées.

Chapitre I : Introduction générale

Contexte théorique

Le décrochage scolaire est désormais identifié comme étant une problématique de santé publique, tant en raison des sérieuses conséquences sur le développement du décrocheur qu'en raison des importants coûts sociaux engendrés (Bonny, Britto, Klostermann, Hornung et Slap, 2000; Freudenberg et Ruglis, 2007; Lansford, Dodge, Pettit et Bates, 2016). Les dernières décennies ont été prolifiques en ce qui a trait aux publications cherchant à mieux comprendre la problématique par le biais, entre autres, des facteurs qui lui sont associés, des différentes trajectoires pouvant y mener et des interventions pouvant y remédier (Battin-Pearson et al., 2000; Christenson et Thurlow, 2004; Dupéré et al., 2015; Rumberger et Lim, 2008). Malgré l'importante variabilité des explications ayant émergé de ces travaux, un constat persiste : le décrochage scolaire est une problématique complexe qui touche une population hétérogène présentant des besoins très variés (Bloom, 2010; Bowers et Sprott, 2012a, 2012b; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000). Afin de mieux situer cette recherche, un tour d'horizon des écrits traitant du décrochage scolaire sera présenté. Dans un premier lieu, le décrochage scolaire sera défini, puis ses conséquences et sa prévalence seront abordés. Ensuite, un survol rapide des principaux facteurs qui y sont associés sera présenté, suivi d'une description des différents types de décrocheurs. Les différentes théories explicatives du décrochage seront ensuite abordées de façon générale, puis sous l'angle de l'engagement scolaire, soit le facteur le plus communément cité au sein de toutes ces théories. Puisque la présente thèse porte sur l'évaluation de l'implantation et des processus d'un programme de prévention du décrochage scolaire, un survol de la discipline de l'évaluation de programme sera fait avant d'aborder les différents programmes de prévention du décrochage scolaire et les évaluations déjà réalisées. Le projet de recherche doctorale sera ensuite présenté.

Décrochage scolaire

On qualifie de décrocheur un élève qui quitte le système scolaire sans diplôme ni qualification et qui n'est pas réinscrit pour l'année scolaire subséquente (MEES, 2015). Les conséquences de cette problématique sont sérieuses, et ce, sur plusieurs sphères du développement: un décrocheur risque entre autres de rencontrer des difficultés d'intégration socioprofessionnelle et d'occuper des emplois précaires, tout en étant davantage à risque de souffrir de problèmes de santé physique et mentale (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Janosz, 2000; Lansford et al., 2016; Rumberger et Lamb, 2003). Les coûts sociaux du décrochage scolaire sont également considérables : des millions de dollars en revenus perdus, en plus des programmes d'aide sociale et d'assurance-emploi coûteux, entre autres (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Christenson, Sinclair, Lehr et Hurley, 2000; Rumberger et Rotermund, 2012). Les conséquences associées au décrochage scolaire et les coûts sociaux qui y sont reliés sont d'autant plus préoccupants si on considère la prévalence de la problématique : selon les statistiques les plus récentes, au Québec, ce sont 15,3% des élèves de moins de 18 ans qui ont décroché en 2012-2013 (MEES, 2015).

Facteurs associés. Le phénomène du décrochage scolaire doit être conçu dans une perspective éco-systémique. En effet, on a identifié de nombreux facteurs de risque liés au décrochage scolaire qui relèvent tant de l'élève, de sa famille, de l'école que de la communauté (Bronfenbrenner, 1979; Eccles et al., 1993; Rumberger et Rotermund, 2012). Parmi les principaux, notons entre autres un faible rendement scolaire, une mémoire de travail lacunaire, un QI faible, la consommation de psychotropes, les difficultés comportementales et affectives, la victimisation par les pairs, une faible valorisation de l'école par les parents ainsi que l'environnement socioéducatif de l'école et un niveau socio-économique peu élevé

(Fitzpatrick, Archambault, Janosz et Pagani, 2015; Janosz, Georges et Parent, 1998; Lansford et al., 2016; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Rumberger et Lim, 2008; Rumberger et Rotermund, 2012). Parmi ces facteurs, certains jouent toutefois un rôle plus important que d'autres. En effet, au-delà des facteurs nommés précédemment et même des influences génétiques, le prédicteur le plus robuste du décrochage scolaire est l'engagement scolaire (Alexander et al., 1997; Finn, 1989; Finn et Rock, 1997; Johnson, McGue et Iacono, 2006; Klem et Connell, 2004; Mounts et Steinberg, 1995).

Engagement scolaire

L'engagement scolaire fait référence au niveau d'implication de l'élève à l'école tout en considérant les liens qui l'unissent à cette dernière (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Il s'agit d'un méta-construit qui regroupe trois dimensions indépendantes, mais inter-reliées : l'engagement comportemental, l'engagement affectif et l'engagement cognitif (Fredricks et al., 2004; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). L'engagement scolaire comportemental fait référence à l'ensemble des comportements d'adhésion aux normes et aux pratiques à l'école et en classe, par exemple l'obéissance et la participation aux activités scolaires et parascolaires. L'engagement scolaire affectif est constitué des réactions émotives face au milieu scolaire et à ses acteurs, par exemple l'intérêt socio-émotif envers l'école. Finalement, l'engagement scolaire cognitif réfère à l'ensemble des stratégies cognitives utilisées en contexte scolaire, par exemple les stratégies d'autorégulation. Ainsi, de nombreuses études révèlent que l'engagement scolaire est non seulement un des facteurs les plus importants, mais également le plus proximal du décrochage scolaire, et ce, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire (Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009; Johnson et al., 2006; Rumberger et Rotermund, 2012). En effet, les

jeunes qui décrochent présentent souvent une trajectoire de désengagement initiée tôt dans leur cheminement scolaire (Christenson et Thurlow, 2004; Rumberger, 2011).

Il est également reconnu que l'engagement scolaire évolue à travers de constantes transactions entre les caractéristiques personnelles, familiales et l'environnement scolaire de l'élève (Eccles et al., 1993). Ainsi, la théorie démontre que plusieurs indicateurs de l'engagement scolaire sont malléables : rien n'est entièrement prédéterminé, aucun élève n'est prédestiné au décrochage scolaire sans espoir de changement (Kortering et Christenson, 2009; Reschly, Coolong-Chaffin, Christenson et Gutkin, 2007; Rumberger et Rotermund, 2012). En considérant le contexte comme partie prenante du développement et de l'évolution de l'engagement scolaire, les chercheurs ont soulevé l'importance de l'adéquation entre l'élève et son environnement au cours du développement de l'enfant (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; Eccles et al., 1993; Mahatmya, Lohman, Matjasko et Feldman Farb, 2012; Reschly et Christenson, 2006; Reschly et al., 2007). Ainsi, l'engagement scolaire aux différentes périodes développementales d'un enfant résulte notamment de ses propres capacités et de sa participation à son environnement scolaire (Mahatmya et al., 2012). Par contre, les acteurs de différents contextes peuvent également fournir des opportunités aux élèves de s'engager en répondant de manière adaptée à leurs besoins et en leur proposant un environnement et des défis stimulants, à la hauteur de leurs intérêts et de leurs capacités: de là relève l'importance d'une bonne congruence entre l'élève et les défis proposés par l'environnement (Eccles et al., 1993; Finn, 1989; Reschly et al., 2007).

Malgré les interactions entre l'élève et son environnement, on observe une relative stabilité du niveau d'engagement scolaire au fil des années : en effet, les élèves qui sont fortement désengagés au cours d'une année scolaire ont tendance à rester désengagés lors des

années subséquentes (Finn, 1989; Janosz et al., 2008). Par contre, cela ne serait pas vrai pour tous les élèves. En effet, une étude récente a permis d'identifier sept trajectoires d'engagement scolaire au secondaire; chacune des trajectoires étant différemment associée de manière prédictive au décrochage scolaire (Janosz et al., 2008). Selon cette étude, la trajectoire normative qui implique un très léger déclin de l'engagement scolaire à travers les années serait la plus répandue : elle comprend plus de 53% des élèves de l'échantillon évalué. Il est toutefois intéressant de noter que les autres trajectoires, elles, beaucoup plus instables et marquées par un désengagement plus important, sont davantage liées au décrochage scolaire (Janosz et al., 2008).

Plusieurs facteurs peuvent également venir influencer l'évolution de l'engagement scolaire au fil du temps. Parmi ces facteurs se retrouve l'âge de l'élève (Rumberger et Larson, 1998). En effet, les élèves qui suivent une trajectoire normative d'engagement scolaire entre 12 et 16 ans se caractérisent par un léger déclin de leur engagement à chaque année. Par ailleurs, les garçons sont généralement plus désengagés que les filles (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Berndt, 1999; Fredricks et al., 2004; Wigfield et Eccles, 2002). De plus, les comportements perturbateurs et agressifs prédisent aussi le désengagement scolaire tant par l'attention négative qu'ils attirent chez les adultes de l'école et chez les pairs que parce qu'ils constituent une entrave à la participation des élèves aux activités scolaires régulières (Archambault, Janosz, Fallu, et al., 2009; Finn, 1989; Janosz et al., 2008). Le niveau socioéconomique est également un prédicteur de l'engagement : un milieu socioéconomique défavorisé étant relié à un engagement scolaire plus faible (Janosz et al., 2008). Par ailleurs, le contexte éducatif de l'école est également associé de manière prédictive à l'engagement scolaire (Connell et Wellborn, 1991; Finn, 1993; Skinner et Belmont, 1993). En effet, les méthodes éducatives des enseignants et le climat scolaire figurent parmi les facettes du contexte éducatif

qui peuvent favoriser l'engagement scolaire des élèves (Wang et Eccles, 2013; Wang et Holcombe, 2010; Wehlage, 1989). En somme, tout bien considéré, le caractère malléable de l'engagement scolaire, sa sensibilité aux différents contextes et l'importance d'une bonne adéquation entre l'élève et son environnement font de ce construit une cible de choix pour les programmes d'intervention. Toutefois, il importe de garder en tête la complexité du phénomène du décrochage scolaire en considérant l'hétérogénéité qui la caractérise.

Hétérogénéité. Bien que l'engagement scolaire ressorte comme un facteur central associé au décrochage scolaire (Johnson et al., 2006; Rumberger et Rotermund, 2012), la complexité des facteurs de risque nichés dans divers contextes (Eccles et al., 1993; Rumberger et Lim, 2008) et les différentes trajectoires d'engagement scolaire (Janosz et al., 2008) suggèrent une grande variabilité des élèves à risque de décrocher (Bloom, 2010). Les différentes typologies des décrocheurs qui ont en effet été développées ont permis de distinguer les groupes d'élèves du secondaire qui en viennent à quitter l'école sans diplôme ni qualification (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Janosz, 2000; Janosz et al., 2008).

À titre d'exemple, Fortin et son équipe (2006) ont identifié quatre types d'élèves à risque de décrochage : les élèves peu motivés et peu intéressés, les élèves présentant un trouble de comportement, les élèves manifestant des comportements antisociaux cachés, et les élèves dépressifs. Les élèves peu motivés et peu intéressés ont de bons résultats scolaires et ont des comportements adéquats en classe, mais disent s'y ennuyer. Les élèves présentant un trouble de comportement ont un faible rendement scolaire et ont des comportements délinquants. Les élèves manifestant des comportements antisociaux cachés ont des résultats scolaires légèrement sous la moyenne. Ils sont perçus positivement par les enseignants, alors qu'ils rapportent

commettre des comportements antisociaux. Finalement, les élèves dépressifs ont un rendement scolaire moyen tout en présentant un niveau de dépression au-dessus du seuil clinique.

Janosz et ses collègues (2000; 2008) ont également identifié une typologie de décrocheurs. On retrouve ainsi quatre catégories distinctives d'élèves : les décrocheurs discrets, les décrocheurs mésadaptés, les décrocheurs désengagés et les décrocheurs à faible rendement. Les décrocheurs « discrets », qui représentent environ 40% du total des décrocheurs, peuvent rapporter des niveaux de motivation élevés, voire supérieurs aux élèves qui suivent une trajectoire plus normative. Ils ne présentent pas de problèmes comportementaux flagrants : ce sont ceux qui attirent le moins d'attention, malgré des besoins tout aussi importants (Janosz et al., 2008). La catégorie « mésadaptée » (40% des décrocheurs) regroupe les élèves qui présentent des niveaux sévères de difficultés scolaires et psychosociales. La catégorie « désengagée » (10% des décrocheurs) regroupe les élèves fortement démotivés qui obtiennent néanmoins des résultats scolaires dans la moyenne sans présenter de problèmes socio-émotionnels majeurs. Finalement, la catégorie « faible rendement » (10% des décrocheurs) regroupe les élèves démotivés qui vivent des échecs scolaires à répétition, sans présenter de problèmes extériorisés majeurs (Janosz et al., 2008).

Cette hétérogénéité des décrocheurs rend difficile le recours à une approche unique (Feinstein et Peck, 2008; Pagani et al., 2008), tant pour le repérage que pour l'intervention préventive de la problématique. Cette hétérogénéité est d'ailleurs bien illustrée dans les diverses théories du décrochage au sein desquelles l'engagement scolaire joue un rôle important.

Théories explicatives du processus menant au décrochage

La plupart des études dans le domaine ont révélé que le décrochage scolaire n'est généralement pas un simple événement ponctuel : il s'agit très souvent d'un processus qui s'étale

sur plusieurs années (Christenson et Thurlow, 2004; Rumberger, 2011). Ce processus de désengagement des enfants à l'école qui peut débuter aussi tôt qu'au début du parcours scolaire (Janosz et al., 2008; Reschly et Christenson, 2006; Wang et Fredricks, 2014) est bien illustré dans plusieurs des théories explicatives du décrochage scolaire (Rumberger et Rotermund, 2012). Tinto (1975, 1987, 1993) a été un des premiers à présenter un modèle théorique visant à expliquer le décrochage scolaire : le modèle de médiation. Selon cet auteur, l'environnement institutionnel d'une école influence positivement ou négativement l'adaptation de l'élève à l'école, ce qui peut ensuite le mettre à risque de décrocher. Le processus est d'abord influencé par les attributs personnels de l'élève (p. ex. historique familial, buts, motivation) qui prédisposent ce dernier à réagir d'une manière donnée à certaines situations. À l'école, deux dimensions indépendantes interagissent avec ces attributs personnels de l'élève et influencent la possibilité que ce dernier quitte l'école : la dimension sociale, liée à l'intégration, et la dimension académique, liée à l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Selon ce modèle, les trajectoires qui peuvent mener vers le décrochage scolaire peuvent donc être influencées par un ensemble de facteurs propres à l'élève ou à son environnement, et ce, tout au long du cheminement scolaire : on parle donc de trajectoires probabilistes mais non déterministes. Finn (1989) a modélisé ces trajectoires et a présenté un modèle de désengagement graduel qui peut mener au décrochage scolaire : le modèle de participation-identification. Selon ce modèle, les étudiants qui sont à risque de décrocher sont ceux qui débutent leur parcours scolaire en n'ayant pas les attitudes et comportements prérequis pour participer adéquatement au milieu scolaire. Au fil des années, ils sont moins susceptibles de participer à l'école (en classe ou dans les activités parascolaires, par exemple) et plus à risque de développer des sentiments d'aliénation (Finn, 1989). Les sphères participative et affective, liées au sentiment d'appartenance,

s'alimentent mutuellement tout au long des années de scolarisation de l'élève, ce qui peut mener au décrochage scolaire dans certains cas (Reschly et Christenson, 2006). Wehlage (1989) a pour sa part présenté un modèle explicatif axé sur les facteurs scolaires soutenant que le cheminement scolaire d'un élève est influencé simultanément par deux facteurs : l'appartenance sociale à l'école et l'engagement éducatif. L'appartenance sociale, centrale pour la création d'un lien entre l'élève et l'école, est composée de quatre facteurs : l'attachement aux élèves et aux adultes de l'école, le respect des normes scolaires, l'implication dans les activités scolaires et la croyance en la légitimité et en l'efficacité de l'école. L'engagement éducatif est défini par Wehlage comme l'investissement psychologique requis pour comprendre et maîtriser les connaissances et les habiletés enseignées à l'école. Ceci étant dit, alors que pour plusieurs auteurs le risque de décrocher peut être ciblé très tôt dans le parcours scolaire (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001), il est reconnu que d'autres décrocheurs plus imprévisibles peuvent vivre des événements stressants d'importance qui précipitent la décision de décrocher (Dupéré et al., 2015). C'est ainsi que, récemment, Dupéré et ses collègues (2015) ont présenté un cadre théorique intégrant les approches des parcours de vie et du processus dynamique de stress visant à mieux expliquer le phénomène du décrochage dans toute sa complexité, en tenant compte de l'hétérogénéité des décrocheurs et des facteurs pouvant expliquer le décrochage plus tardif. Ce cadre théorique se penche donc à la fois sur la continuité et sur la discontinuité du risque de décrocher en considérant les facteurs de risque et les vulnérabilités personnelles et contextuelles préexistantes (ex. faible engagement scolaire), l'exposition cumulative à des contextes développementaux majeurs (ex. faible niveau socioéconomique) ainsi que la discontinuité que l'on trouve dans les stressseurs majeurs rencontrés en cours de développement (ex. grossesse imprévue). Selon cette théorie, la réaction d'un élève à des événements stressants majeurs

variera donc en fonction des facteurs de protection dont il dispose et de son niveau de risque, incluant son désengagement scolaire.

En somme, ces différentes théories explicatives, parallèlement à de nombreux travaux empiriques (Alexander et al., 1997; Johnson et al., 2006; Klem et Connell, 2004), ont en commun le rôle central accordé à l'engagement scolaire dans les fondements explicatifs des trajectoires menant vers le décrochage scolaire. L'hétérogénéité des trajectoires d'engagement et la grande complexité associée au repérage des décrocheurs potentiels rendent toutefois imposant le défi de la prévention (Feinstein et Peck, 2008). Néanmoins, plusieurs programmes de prévention du décrochage scolaire ont été développés au fil des années. Par contre, pour que ces programmes d'intervention soient jugés efficaces, il faut non seulement qu'ils s'appuient sur les écrits portant sur les meilleures pratiques, mais qu'ils comportent aussi des fondements théoriques solides : il faut surtout que leurs effets puissent être démontrés à partir d'évaluations rigoureuses. Avant de présenter les programmes visant la prévention du décrochage scolaire, il importe donc de mieux comprendre les fondements qui soutiennent l'évaluation de programme ainsi que les différents types d'évaluation.

Évaluation de programme

Un programme, selon la définition généralement adoptée, constitue un «ensemble d'objectifs cohérents, organisés et structurés, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement. Il est mis en place pour transformer des choses ou l'état d'une chose» (Plante, 1994, p. 9). Ainsi, un programme est une action cohérente et structurée qui vise un changement. Un programme peut prendre plusieurs

formes (séances d'information, groupes d'entraide, etc.) dans divers milieux (centres communautaires, écoles, hôpitaux, etc.). Un programme est composé d'ingrédients actifs, qui tous ensemble contribuent à entraîner les changements attendus (Durlak et DuPre, 2008). L'évaluation de programme, pour sa part, est une discipline en plein essor du domaine de la recherche appliquée en sciences humaines. L'évaluation des pratiques étant omniprésente depuis des décennies (Durlak et DuPre, 2008), l'évaluation de programmes se définit plus précisément comme un «acte permettant de porter une appréciation selon une démarche critique fondée sur une collecte systématique de données à propos de multiples objets dans le but de prendre des décisions» (Ridde et Dagenais, 2012).

L'évaluation de programme dans sa forme actuelle est relativement récente (Mertens et Wilson, 2012). Les chercheurs et théoriciens ont développé au fil des années différentes définitions de la discipline de l'évaluation. Néanmoins, force est de constater que de multiples points centraux se retrouvent dans toutes les définitions : ils représentent les caractéristiques centrales de l'évaluation de programme. Rossi et ses collègues (2004a) définissent l'évaluation de programme comme étant une discipline des sciences sociales qui vise à recueillir, analyser, interpréter et communiquer des informations relatives au fonctionnement de programmes sociaux. On définit également l'évaluation de programme comme étant un acte permettant de porter une appréciation selon une démarche critique fondée sur une collecte systématique de données à propos de multiples objets dans le but de prendre des décisions (Ridde et Dagenais, 2012). La notion d'appréciation, ou de jugement dans le but de prendre des décisions, fait référence à l'attribution d'une valeur à un objet d'évaluation. Fournier (2005, p. 139-140) a proposé une définition de l'évaluation qui reflète bien cette importance accordée au jugement de valeur qui en découle : «l'évaluation est un processus appliqué d'appréciation par la collecte

et la synthèse de données, dans l'objectif d'obtenir des conclusions à propos de l'état des forces, de la valeur, du mérite, de la signification ou de la qualité d'un programme [...]. Les conclusions qui découlent d'une évaluation comprennent à la fois un aspect empirique et un aspect normatif (jugement à propos de la valeur de l'objet d'évaluation) ». Selon Patton (2008), la valeur que l'on attribue à l'objet de l'évaluation réfère à la valeur extrinsèque du programme, soit la valeur pour la population externe au programme. La notion de mérite, pour sa part, fait référence à la valeur intrinsèque de l'objet d'évaluation, soit, par exemple, la mesure dans laquelle le programme répond aux besoins de la population visée. Par ailleurs, la notion de systématisation réfère à ce que Ridde et Dagenais (2012) identifient comme étant les deux valeurs-phares de l'évaluation de programme : la rigueur et la systématisation de la démarche. Plus précisément, on caractérise l'évaluation de programme comme étant un mélange homogène de problématiques concrètes et de procédures empiriques rigoureuses (Berk et Rossi, 1999).

Théorie d'évaluation. Selon Scriven (1998), une bonne théorie d'évaluation doit permettre une distinction claire avec les autres types d'études, soit prédictives ou d'analyse de données par exemple. Il a proposé un schème théorique de neuf éléments à considérer dans une évaluation rigoureuse. Premièrement, l'évaluation implique une appréciation systématique, objective et contextualisée de la valeur, du mérite ou de la signification de l'objet qui est évalué. Deuxièmement, les conclusions d'une évaluation s'expliquent en termes de rang ou de score pour déterminer l'importance relative des résultats ou leur situation par rapport à un standard préétabli. Troisièmement, afin d'aller plus loin que les données évaluatives et d'en venir à des recommandations concrètes, des informations relatives au contexte organisationnel et politique sont nécessaires. Quatrièmement, avant même l'amorce du projet d'évaluation, le plan du projet doit comprendre, entre autres, des informations concrètes et justes concernant le contexte, les

sources d'information, les standards de comparaison, la méthodologie projetée, l'intégration des résultats obtenus dans une conclusion générale sur la valeur et le mérite du programme et les mesures projetées pour permettre le transfert des connaissances et leur intégration aux prises de décisions futures. Cinquièmement, l'évaluation est transdisciplinaire; c'est-à-dire qu'elle concerne tous les corps de métier. Sixièmement, l'évaluation s'applique à tous les domaines, c'est-à-dire qu'elle peut s'adapter à tous les contextes existants. Septièmement, les évaluateurs se doivent d'évaluer (ou idéalement de faire évaluer par un tiers) leurs propres théories et leurs méthodes. Huitièmement, les évaluateurs travaillent eux-mêmes dans plusieurs disciplines : ils se doivent d'avoir de bonnes connaissances de chacun des contextes de travail. Finalement, les habiletés d'évaluation (i.e. l'appréciation, les recommandations qui en découlent par exemple) sont utilisées dans différents types d'activités à l'extérieur du domaine de l'évaluation (par exemple, la médiation ou les rôles-conseils). Néanmoins, selon Scriven, il ne s'agit d'évaluation que si les neuf critères ci-haut sont remplis.

La théorie de Scriven (1998) a permis une première ébauche et une première tentative de systématisation de la conception de la discipline d'évaluation. Néanmoins, les critiques ont peu tardé : on lui a notamment reproché de ne pas fournir une démarcation satisfaisante entre l'évaluation et les autres disciplines dans sa théorie (Trochim, 1998). La réflexion amorcée par Scriven a mené d'autres chercheurs à conclure qu'il est impossible de prétendre développer une théorie d'évaluation, principalement parce que les descriptions d'évaluation qui sont proposées ne rencontrent pas les critères nécessaires pour être qualifiées de théories (Alkin, 2004; Stufflebeam et Shinkfield, 2007). On a alors proposé de parler de modèles ou d'approches d'évaluation pour désigner un ensemble de règles, de suggestions, de contre-indications et de cadres pour illustrer ce qu'est une bonne évaluation et de quelle manière celle-ci doit être menée.

Approches en évaluation de programme. Une classification d'approches évaluatives a récemment été développée (Fitzpatrick, Sanders et Worthen, 2011). On a identifié quatre grandes catégories d'approches en fonction de l'objectif principal qui guide chacune des évaluations qui y sont regroupées : évidemment, ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives, puisqu'une évaluation peut poursuivre plus d'un objectif à la fois. La première catégorie regroupe les approches visant les jugements relatifs à la qualité d'un programme ou d'un produit. Il s'agit de la catégorie la plus ancienne : on l'utilisait avant même le développement de l'évaluation de programme en tant que discipline organisée. Cette catégorie, que l'on peut identifier par l'importance accordée à la méthodologie, se concentre principalement sur les données et les devis quantitatifs (Alkin, 2004; Mertens et Wilson, 2012). La seconde catégorie regroupe les approches orientées vers les caractéristiques du programme. Les évaluations regroupées dans cette catégorie sont basées sur les caractéristiques du programme, les valeurs sous-jacentes, ses objectifs, les résultats attendus ou la théorie sur laquelle le programme est basé pour développer les questions d'évaluation. La troisième catégorie regroupe les approches qui visent la prise de décisions à propos du programme évalué : ces approches valorisent l'utilisation de l'information tirée de l'évaluation pour la prise de décisions par les acteurs impliqués et les décideurs liés au programme. Finalement, la quatrième catégorie regroupe les approches qui valorisent l'implication des acteurs centraux du programme. Cette catégorie regroupe toutes les évaluations participatives qui prônent l'interaction et la collaboration entre l'évaluateur et les informateurs. Les approches qui forment

cette catégorie se centrent sur le point de vue des acteurs impliqués de près ou de loin, et ce, à toutes les étapes de l'évaluation.

Différents paradigmes épistémologiques : posture de l'évaluateur. On retrouve différents paradigmes épistémologiques qui peuvent non seulement teinter le travail de l'évaluateur, mais aussi le choix du type d'évaluation et la méthode utilisée. Ces paradigmes font référence à la vision de l'évaluateur et à sa relation avec l'information qu'il recueille (relation subjective ou objective) (Guba, 1990; Ridde et Dagenais, 2012). Les évaluateurs positivistes vont considérer un programme comme étant efficace seulement s'il a été testé en contexte contrôlé (donc en laboratoire) et que le groupe expérimental a été comparé à un groupe témoin équivalent, suite à une répartition aléatoire. Les évaluateurs positivistes cherchent l'élaboration de théories explicatives universelles et décontextualisées et ils accordent une grande importance à l'objectivité dans leur travail. Ils tiennent à occuper un rôle d'experts : ils adoptent une posture d'évaluateur externe, c'est-à-dire un évaluateur expert qui recueille ses données sans s'intégrer dans le contexte. Le paradigme positiviste est celui qui se rapproche le plus de la recherche scientifique dans le sens le plus classique du terme, soit la recherche quantitative, objective, empiriquement et méthodologiquement rigoureuse. Le paradigme postpositiviste est plus récent (Fitzpatrick et al., 2011). Il a été nommé ainsi pour représenter la continuité moderne du positivisme. Un évaluateur qui adopte le paradigme postpositiviste cherche le développement de lois et de théories universelles qui expliquent le monde externe. Néanmoins, il est conscient que les théories sont éphémères et que la connaissance évolue. L'évaluateur postpositiviste vise la réplication des résultats comme gage de validité. Il prône l'intersubjectivité des personnes impliquées dans l'évaluation plutôt que l'objectivité pure et priorise les données quantitatives (Mertens et Wilson, 2012). Il est à noter que de telles

évaluations, d'allégeance tant positiviste que postpositiviste, sont exigeantes et coûteuses. Leur grande envergure et les nombreuses ressources à mobiliser font de ces paradigmes des idéaux difficiles à atteindre. En effet, les évaluations de ce type sont rares de nos jours.

Inversement à ce qui a été décrit précédemment, d'autres évaluateurs adoptent le paradigme constructiviste. Selon eux, il est impossible d'isoler les effets d'un programme du contexte dans lequel ce dernier a été implanté. L'évaluateur constructiviste accorde une grande importance à l'évaluation des interactions entre le programme et l'environnement dans lequel il prend vie. Ainsi, il est inutile de se pencher sur des conditions de laboratoire puisque les données d'intérêt sont contextualisées : toute conclusion relative au programme se construit en interaction avec le contexte et l'ensemble des acteurs impliqués. Le chercheur constructiviste considère l'objectivité comme impossible en évaluation de programme : il prône la subjectivité et adopte une posture d'évaluateur interne par son implication totale dans le contexte écologique du programme (Ridde et Dagenais, 2012). Les données que l'évaluateur constructiviste utilise sont principalement qualitatives puisqu'il s'intéresse à la signification qu'accordent les acteurs aux différents résultats (Mertens et Wilson, 2012).

Le paradigme réaliste, ou pragmatique, est plus modéré dans ses positions. En effet, l'évaluateur réaliste croit que la réalité existe à l'extérieur des constructions et représentations des acteurs du programme, mais qu'elle n'est perceptible qu'à travers le regard de chacun (Ridde et Dagenais, 2012). Ainsi, il ne s'intéressera qu'aux données qui sont perçues comme pertinentes par les personnes impliquées dans l'implantation du programme. Le chercheur réaliste vise à rendre son évaluation le plus utile possible pour les personnes qui en font la demande (Mertens et Wilson, 2012). Ainsi, les questions de recherche, les construits mesurés et la forme que prendra l'évaluation seront tous déterminés en compagnie des personnes

directement impliquées sur le terrain. Suite à l'élaboration conjointe du plan, l'évaluateur mènera son évaluation de manière indépendante : il se situe donc à mi-chemin entre la posture d'évaluateur interne et d'évaluateur externe. Les méthodes utilisées par les évaluateurs réalistes sont souvent mixtes : ils combinent les approches qualitatives et quantitatives dans l'objectif de dresser un portrait réaliste de la situation.

L'évaluation de programme peut donc poursuivre divers objectifs, en fonction des décisions qui s'ensuivront. Une évaluation peut être faite dans une perspective de reddition de comptes pure et simple, ou dans l'objectif d'améliorer un programme récemment implanté, par exemple (Ridde et Dagenais, 2012).

Types d'évaluation de programme. Il est réducteur de ne considérer l'évaluation de programme que sous l'angle de la vérification des résultats (Fitzpatrick et al., 2011). On retrouve différents types d'évaluation parmi lesquels choisir en fonction de ce que l'on cherche à savoir. D'ailleurs, certains types d'évaluation sont plus pertinents à certains moments de vie du programme qu'à d'autres. Alors que certains sont plus appropriés avant même la mise en œuvre du programme, d'autres sont plus pertinents lors de l'implantation ou même à la fin celle-ci (Chen, 2005). Ainsi, alors que certains types d'évaluation sont de nature formative, donc réalisés dans l'objectif de réajuster les pratiques ou mettre en place les mesures pour améliorer le programme en cours d'implantation, d'autres types d'évaluation sont de nature sommative et visent à porter un jugement final sur un programme en fin de parcours (Ridde et Dagenais, 2012). On retrouve plusieurs types d'évaluation de programme, qui s'effectuent tous à des étapes différentes du cycle de vie d'un programme : l'évaluation des besoins, l'évaluation de la pertinence, l'évaluation de l'efficacité, l'évaluation de l'impact, l'évaluation de l'efficience ainsi que l'évaluation de l'implantation et des processus. Il est également à noter que la

démarche d'évaluation de programme se fait de manière continue et interactive : chaque étape peut alimenter la suivante et il n'y a pas de période temporelle clairement arrêtée pour mener une évaluation d'un type donné (Ridde et Dagenais, 2012). Par exemple, une étude de besoins peut être faite avant même la création d'un programme, dans l'objectif d'identifier ce qui répondrait à la carence la plus significative chez la population visée, mais elle peut également être menée au cours de la mise en œuvre du programme afin de vérifier si les besoins de la population ont évolué. Une étude de besoins consiste à identifier le besoin auquel le programme cherchera à satisfaire. Une évaluation de la pertinence du programme vérifie s'il répond vraiment aux besoins des participants et s'il est adapté au contexte dans lequel il prend vie. Une évaluation de l'efficacité, qui représente l'évaluation de programmes dans sa forme la plus connue, vise à identifier les effets à court et moyen terme du programme sur les participants, leur ampleur et la correspondance entre ce qui est observé a posteriori et les objectifs initialement fixés. Une évaluation de l'impact cherche à identifier les effets à long terme du programme et leur persistance. Une évaluation de l'efficience vise entre autres à observer les effets du programme dans des conditions réelles d'implantation : elle porte notamment sur le rapport entre les ressources et les effets du programme (rapport coûts-bénéfices) dans le milieu d'intervention où le programme est implanté. Finalement, une évaluation de l'implantation et des processus vérifie si le programme a été implanté tel que prévu, et a pour objectif d'identifier les facteurs ou écueils qui peuvent expliquer ces écarts (Ridde et Dagenais, 2012; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004b). C'est sur ces derniers types d'évaluation que repose le projet de recherche doctorale ici présenté. Ces deux formes d'évaluation seront donc abordées en profondeur.

Évaluation de l'implantation. L'évaluation de l'implantation cherche principalement à décrire ce qui a été mis en œuvre dans le cadre d'un programme, en comparaison à ce qui a

initialement été prévu par le programme, ses intentions et sa conception (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman et Wallace, 2005; Mertens et Wilson, 2012; Rossi et al., 2004a). Les résultats de ce type d'évaluation peuvent être très informatifs lors de la mise en œuvre d'un nouveau programme, au moment de généraliser l'implantation d'un programme à une région donnée, ou lors de l'interprétation des résultats d'efficacité d'un programme (Durlak, 1998). En identifiant ce qui a été implanté conformément, il est plus aisé de cibler les composantes d'un programme qui peuvent ou non susciter un changement chez les participants. Une méta-analyse récente révèle d'ailleurs que les programmes d'intervention ayant démontré des effets moins positifs suggéraient souvent des difficultés d'implantation comme piste d'explication pour les résultats négatifs (Tanner-Smith et Wilson, 2013; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry et Morrison, 2011). D'ailleurs, il a été démontré que certains programmes ne sont efficaces qu'avec un certain niveau d'implantation (Burke, Oats, Ringle, Fichtner et DelGaudio, 2011; Durlak et DuPre, 2008). Il est à noter qu'une implantation absolument fidèle aux prévisions n'a jamais pu être observée en sciences humaines : on observe généralement des effets positifs avec une implantation avoisinant les 60%. Le meilleur taux d'implantation observé à ce jour est d'environ 80% (Durlak et DuPre, 2008). On suggère généralement de recourir à une évaluation de l'implantation en quatre étapes. D'abord, la définition des ingrédients actifs du programme. Ensuite, le développement d'un système d'évaluation et de suivi de l'implantation qui soit valide, puis le monitoring de l'implantation durant l'exécution du programme. Finalement, il est recommandé de mettre en relation le niveau d'implantation et les résultats du programme (Durlak, 1998).

Généralement, on identifie huit aspects de l'implantation d'un programme qu'il est pertinent d'évaluer : le dosage, la qualité, la réponse des participants, la différenciation, le

monitorage des conditions de contrôle, la portée du programme, ses adaptations et la fidélité (Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPre, 2008). Le dosage est représenté par la quantité du programme original qui a réellement été livrée. La qualité fait référence au niveau auquel les différentes composantes du programme ont bien été livrées : le concept de qualité concerne donc, entre autres, les processus utilisés pour animer le matériel transmis aux participants. La réponse des participants correspond au niveau auquel le programme arrive à stimuler et retenir l'attention des participants : son indicateur le plus simple est le nombre de séances auxquelles les personnes visées se sont présentées et ont participé activement. La différenciation fait référence à l'unicité du programme par rapport aux autres initiatives du même genre. Le monitoring des conditions contrôle est surtout important pour les programmes visant une clientèle spécifique présentant des besoins particuliers : il est rare, lorsqu'on parle de programmes ciblés, que les membres de la condition contrôle ne reçoivent absolument aucune intervention. Il est donc primordial de tenir compte de ces interventions lors des comparaisons pour bien jauger les effets du programme implanté. La portée du programme fait référence aux taux de participation et de représentativité des participants (Durlak et DuPre, 2008). Les adaptations consistent en l'ensemble des changements apportés au programme original en cours d'implantation. Il est intéressant de noter qu'alors que certains chercheurs déplorent les adaptations aux programmes en leur reprochant un manque de rigueur, la majorité des chercheurs avancent que ces adaptations au contexte spécifique d'implantation contribuent à améliorer la participation et le sentiment d'auto-efficacité des personnes visées, et parallèlement, à améliorer l'efficacité des programmes (Berkel et al., 2011; Bérubé, Coutu, Dubeau, Lafantaisie et Devault, 2012). Finalement, la fidélité fait référence à la correspondance entre le programme implanté et le programme original : l'implantation des composantes-clés et

le temps alloué à l'implantation (Berkel, Mauricio, Schoenfelder et Sandler, 2011). L'évaluation de la fidélité permet de dresser un portrait clair de ce qui a été fait, en comparaison à ce qui était prévu : elle permet de vérifier entre autres si toutes les interventions prévues ont été effectuées et si elles ont été menées aussi fréquemment qu'initialement planifié. Ainsi, l'évaluation de la fidélité permet de vérifier si les interventions mises en place sont conformes aux composantes-clés du programme (Darrow, 2013; Schultes, Jöstl, Finsterwald, Schober et Spiel, 2015). Bref, dans une approche centrée sur les caractéristiques du programme, l'évaluation de la fidélité permet une vérification rigoureuse, mais accessible de l'implantation (Fitzpatrick et al., 2011; Mertens et Wilson, 2012). Conséquemment, de nombreuses évaluations de l'implantation s'intéressent exclusivement à la fidélité pour mieux comprendre les effets d'un programme (Burke, Oats, Ringle, Fichtner et DelGaudio, 2011; Darrow, 2013; Ringwalt et al., 2003).

Évaluation des processus. L'évaluation des processus, pour sa part, vise à expliquer les écarts potentiels entre ce qui a été implanté et ce qui était prévu (Ridde et Dagenais, 2012). Par l'analyse du fonctionnement du programme, de sa dynamique et des facteurs qui influencent sa capacité à produire des résultats, on peut identifier les entraves à une implantation réalisée comme prévu (Proctor et al., 2008). L'évaluation des processus permet non seulement des ajustements en cours de route, mais permet également de se conformer aux exigences d'imputabilité (Rossi et al., 2004a). Sur le plan décisionnel, l'évaluation des processus aide, par exemple, à la prise de décision pour poursuivre, modifier ou répandre un programme. Ultiment, l'évaluation des processus permet d'expliquer et de comprendre les écarts

d'implantation et d'en identifier les obstacles, les facilitateurs et les conditions optimales de mise en œuvre (Ridde et Dagenais, 2012).

En somme, l'évaluation de l'implantation et des processus offre une plus-value lorsqu'elle permet de mieux comprendre le programme et ses effets. En identifiant ce qu'il a été possible de mettre en œuvre et ce qui a été impossible à implanter dans un contexte donné, il est possible d'en apprendre davantage sur l'adaptabilité d'un programme d'intervention (Domitrovich et al., 2008). Par ailleurs, un regard sur l'implantation du programme en lien avec ses effets permet d'identifier les ingrédients actifs du programme, soit les composantes essentielles pour engendrer les effets souhaités (Fixsen et al., 2005). En parallèle, l'évaluation des processus contribue à mieux comprendre les effets d'un programme, qu'ils soient souhaités ou inattendus (Rossi et al., 2004a). En effet, en explorant les facilitateurs et les entraves à l'implantation, l'évaluation des processus permet de mieux comprendre les possibles influences contextuelles sur les effets du programme d'intervention. Il s'agit d'informations cruciales au moment de l'implantation.

Le rôle du contexte dans l'implantation et les effets de programmes de prévention en milieu scolaire

Alors que la fidélité d'implantation des programmes d'intervention a été associée aux effets de ces derniers, de nombreuses influences contextuelles peuvent également venir affecter la fidélité d'implantation d'interventions en milieu scolaire (Domitrovich et al., 2008; Durlak et DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005). Ces facteurs d'influence, situés à différents niveaux, peuvent faciliter ou nuire à l'implantation de l'intervention. Outre les facteurs propres à l'intervention en soi, par exemple son modèle d'action ou ses composantes centrales, des caractéristiques

d'ordre individuel, scolaire et social peuvent exercer une influence (Domitrovich et al., 2008; Elliott et Mihalic, 2004; Fixsen et al., 2005). Au niveau individuel, de nombreuses caractéristiques personnelles des intervenants qui sont chargés de l'implantation d'un programme sont associées à sa fidélité d'implantation, notamment leur formation professionnelle et leurs perceptions et attitudes au regard de l'intervention (Domitrovich et al., 2008; Rogers, 2003). Au niveau de l'école, son climat, sa culture, le leadership administratif qui y prévaut, les ressources disponibles et la structure organisationnelle et décisionnelle sont associées à la fidélité d'implantation d'interventions (Fixsen et al., 2005; Ringwalt et al., 2003). Finalement, au niveau social, les influences potentielles sont aussi nombreuses que complexes. Parmi celles-ci figurent notamment les politiques en place et le financement accordé aux institutions (Domitrovich et al., 2008).

Pour ce qui est des programmes qui visent la prévention du décrochage scolaire, leur objectif est d'atténuer chez des élèves ciblés un risque sérieux et plus ou moins proximal de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme du secondaire. Conséquemment, il importe de connaître les différentes sources d'influence potentielles et d'avoir en main les outils nécessaires pour permettre une implantation optimale de ces programmes. Ces conditions sont à garder en tête lors de la recherche d'un programme d'intervention : les différents types de programmes de prévention du décrochage seront donc abordés, puis quelques exemples de programmes et leurs évaluations seront présentés.

Approches et paliers d'intervention en prévention du décrochage scolaire

L'intervention visant à prévenir le décrochage en milieu scolaire est actuellement conceptualisée en trois niveaux, ou trois paliers, distincts mais complémentaires, selon le niveau de besoin des élèves ciblés (Carter, Carter, Johnson et Pool, 2013; Lewis et Sugai, 1999; Yell,

2009). L'intervention au premier palier vise la mise en place de pratiques de prévention à grande échelle, pour tous les élèves d'une école donnée. Il s'agit, par exemple, d'interventions universelles destinées à l'ensemble de la population d'une école. L'intervention au second palier comprend les interventions préventives plus soutenues et structurées pour les élèves présentant un risque plus élevé que la moyenne soit sur le plan des relations sociales, du rendement scolaire ou de l'environnement familial. Ces interventions constituent des interventions ciblées : on cible les individus à risque pour leur offrir un service adapté. Finalement, les interventions tertiaires ou de troisième niveau visent les élèves présentant les besoins les plus importants et complexes. Il s'agit d'offrir un soutien individualisé et intensif aux élèves ne répondant pas adéquatement aux interventions des deux premiers paliers. Ces interventions de niveau tertiaire sont ciblées et individualisées, c'est-à-dire que les élèves les plus en difficulté sont ciblés, et que l'intervention est adaptée de manière différentielle à leurs besoins particuliers. Les interventions de niveau secondaire et tertiaire agissent souvent à titre de complément aux interventions universelles, pour les élèves qui présentent des besoins supplémentaires auxquels une intervention de niveau primaire ne peut pas répondre (Christenson, Stout et Pohl, 2012).

Deux approches en prévention du décrochage scolaire. On retrouve deux approches opposées dans le domaine de la prévention du décrochage scolaire. La majorité des interventions ont d'abord été conçues pour punir certains indicateurs mesurables du décrochage scolaire (interventions de remédiation), comme l'absentéisme scolaire par exemple (Christenson, Sinclair, Lehr et Godber, 2001). L'objectif des interventions de remédiation étant surtout de dissuader les élèves à risque en agissant directement sur des comportements déviants et associés au décrochage. Par contre, maintenant que le décrochage scolaire est perçu comme un processus complexe et hétérogène de désengagement scolaire pouvant débuter aussi tôt que le début du

primaire (Janosz et al., 2008; Reschly et Christenson, 2006), les programmes d'intervention tendent désormais à promouvoir l'engagement scolaire plutôt qu'à punir le désengagement à partir d'interventions positives globales («*outreach interventions*») (Christenson et al., 2001). D'un point de vue conceptuel, ces deux approches diffèrent : la promotion de l'engagement scolaire vise plus large que la simple remédiation du décrochage. Cette approche est caractérisée, entre autres, par l'apprentissage d'habiletés positives (en comparaison au traitement de problèmes), par une approche systémique, longitudinale et différentielle, c'est-à-dire qui assure une adéquation optimale entre l'élève, ses besoins et l'intervention qui lui est offerte (en comparaison à une intervention universelle) (Christenson et al., 2000; Lehr, Hansen, Sinclair et Christenson, 2003; Reschly et al., 2007).

Programmes existants en prévention ciblée du décrochage scolaire. Plusieurs programmes de prévention du décrochage scolaire ont été développés, implantés, puis évalués à différents niveaux. Parmi ces programmes, certains ont une approche universelle de premier palier, d'autres de second palier ciblent les élèves à risque de décrocher de manière plus spécifique, alors que d'autres sont ciblés et individualisés, donc de troisième palier. Comme en témoignent de nombreuses méta-analyses et recensions des écrits, les programmes de prévention du décrochage sont certes nombreux (Janosz et al., 2001; Klima, Miller et Nunlist, 2009; Lehr et al., 2003; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007; Prevatt et Kelly, 2003; Tanner-Smith et Wilson, 2013; Wilson et al., 2011). De ces recensions émergent toutefois deux constats. D'abord, la plupart des programmes ciblent une grande variété de facteurs associés de manière proximale ou distale au décrochage scolaire, et ce, par le biais de différentes approches (par exemple, le soutien aux travaux académiques, le mentorat, la formation professionnelle, etc.) et dans différents contextes (la classe, la communauté, la famille, etc.). Le second constat qui

émerge des nombreuses méta-analyses concerne la grande variabilité d'évaluations réalisées pour apprécier l'implantation de ces programmes ainsi que leurs effets constatés. Dans ce sens, rares sont les programmes ayant fait l'objet de plus d'une évaluation rigoureuse, ayant évalué l'implantation et ayant révélé des effets positifs significatifs. Afin d'illustrer la grande variabilité de programmes existants et de mieux comprendre les types d'évaluations réalisées, un bref survol non-exhaustif de programmes récents, identifiés comme étant efficaces dans les écrits scientifiques, sera présenté. Pour chacun des programmes, une courte description de l'intervention, de son évaluation et des résultats constatés seront présentés.

Achievement for Latinos Through Academic Success – ALAS. Ce programme ciblé s'adresse aux élèves à haut risque de décrocher. Par le biais d'un soutien offert à l'école, à la maison et dans la communauté, ALAS vise l'amélioration de l'engagement et de la persévérance du jeune ainsi que la prévention du décrochage scolaire (Larson et Rumberger, 1995; WWC, 2006a). Une intervention différentielle est offerte en fonction des besoins identifiés : il s'agit donc d'une intervention de troisième palier. Les élèves reçoivent un soutien individualisé d'une durée variable (au minimum un an, avec possibilité de suivis prolongés au besoin) par le biais d'un mentor. De plus, l'équipe-école soutient le cheminement scolaire de l'élève en maintenant une collaboration avec la famille. La famille est, pour sa part, encouragée à faire appel aux ressources dans la communauté; des ressources qui doivent être ajustées aux besoins prioritaires de la population. Les parents prennent également part à des ateliers de développement d'habiletés parentales, plus spécifiquement en ce qui a trait à la gestion des comportements déviants de leurs enfants. Les mentors font le suivi des présences, du rendement et de l'engagement des élèves afin d'ajuster leurs interventions aux besoins particuliers de chacun. Une évaluation de cette intervention a démontré, par le biais d'un devis expérimental, des effets

positifs : les participants étaient plus nombreux que les non-participants à fréquenter l'école à la fin de l'intervention. Le taux de décrochage était aussi moindre après deux ans dans le groupe expérimental, en comparaison au groupe contrôle (Larson et Rumberger, 1995). Par contre, aucune évaluation d'implantation n'a été réalisée sur ce programme.

Career Academies. Ce programme implique la création de petites communautés d'apprentissage au sein d'une école secondaire (Kemple et Snipes, 2000). Ces communautés combinent les apprentissages académiques et techniques autour d'une thématique propre à une carrière en particulier, déterminée par les intérêts des membres du groupe. À titre d'exemple, les ateliers peuvent porter sur l'univers de la mécanique automobile ou sur la vente au détail. L'école établit par la suite des partenariats avec des employeurs de la communauté afin de fournir aux élèves des opportunités d'apprentissage en lien avec le marché du travail. Le programme cible non seulement les élèves en difficulté, mais aussi des élèves qui réussissent mieux à l'école : il s'agit donc d'un programme de premier palier, universel, et basé sur une approche positive globale puisqu'il vise le développement d'habiletés positives plutôt que la remédiation de comportements indésirables. Le programme a été évalué par le biais d'un devis expérimental multi-sites avec répartition aléatoire et groupe contrôle. De plus, un suivi jusqu'à 8 ans post-intervention a été réalisé (Kemple, 2004; Kemple et Snipes, 2000; Kemple et Willner, 2008; WWC, 2015). Les évaluations soulignent des effets positifs du programme sur plusieurs aspects : une baisse de l'absentéisme, une amélioration de la réussite scolaire ainsi qu'un taux de décrochage scolaire moins important chez les participants que chez le groupe contrôle. Par ailleurs, les résultats sont encore plus probants pour les élèves qui présentaient un haut risque de décrocher en débutant le programme : les participants identifiés à haut risque étaient 10% moins à risque de décrocher au terme de l'intervention que leurs pairs du groupe contrôle

(Kemple et Snipes, 2000). Néanmoins, une fois de plus, aucune évaluation d'implantation n'a été réalisée et publiée pour ce programme.

Étude Longitudinale et Expérimentale de Montréal. Ce programme vise la prévention des problèmes de comportement et de la délinquance chez les jeunes garçons (7 à 9 ans) de milieux défavorisés (Vitaro, Brendgen et Tremblay, 1999). Les participants sont sélectionnés sur la base de comportements dérangeants et antisociaux à l'école. À ce petit groupe s'ajoutent des pairs prosociaux pour toutes les sessions. Il s'agit donc d'un programme ciblé qui peut même comprendre des interventions différentielles : le second et le troisième paliers se chevauchent. Ce programme s'étale sur deux ans et comprend deux volets : le volet enfant et le volet parent. Dans le cadre du volet enfant, 19 sessions sont offertes en milieu scolaire : par différents moyens (jeux de rôle, modelage, etc.) on vise à développer des habiletés prosociales et d'autocontrôle (Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro et Pihl, 1995). Il s'agit donc d'un programme adoptant une approche positive globale. Le volet parental inclut une vingtaine de rencontres visant le développement d'habiletés de gestion des comportements. Le nombre de sessions pour les parents est déterminé de manière différentielle par la sévérité de leurs besoins. Une étude expérimentale avec répartition aléatoire et groupe contrôle révèle une diminution de près de la moitié du risque de décrocher chez les participants lors d'un suivi réalisé à 17 ans. L'évaluation des effets est cependant le seul type d'évaluation réalisé en ce qui concerne ce programme.

Je Passe Partout. Ce programme cible les élèves du primaire issus de milieux socioéconomiques défavorisés qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou d'intégration scolaire (Lussier, Bilodeau et Bélanger, 2007). Par le biais d'une étroite collaboration entre l'école primaire et le milieu communautaire, ce programme ciblé (de

deuxième et troisième palier) mobilise une équipe d'intervenants scolaires qui s'allient dans l'objectif d'accompagner les élèves à risque de décrochage. Le programme compte deux volets : du soutien scolaire offert après les classes, et du soutien à domicile offert de façon hebdomadaire aux élèves et à leurs parents. Chaque élève et sa famille reçoit des services de l'un ou des deux volets, en fonction de ses besoins. L'évaluation des effets révèle, à l'aide d'un devis comparatif, longitudinal et prospectif, une amélioration de la prise en charge des devoirs à la maison par les parents et une amélioration des résultats scolaires chez les élèves (Bilodeau et Bélanger, 2007; Bilodeau et al., 2011). Par ailleurs, une évaluation participative de paradigme réaliste de l'intervention et des processus a été réalisée (Bilodeau, Bélanger, Gagnon et Lussier, 2009; Lussier et al., 2007). La construction de sens des différents acteurs du programme ainsi que les mécanismes de collaboration entre ces derniers ont, entre autres, été évalués. Le modèle d'action a été élaboré en collaboration avec les équipes impliquées dans la mise en œuvre du programme. L'évaluation a été réalisée en portant une attention particulière aux différents contextes spécifiques d'intervention ainsi qu'aux croyances des intervenants. Les informations ayant émergé de cette analyse participative ont été mises en relation avec les effets mesurés de l'intervention, ce qui a permis aux chercheurs d'articuler la logique derrière le contexte d'intervention, les mécanismes d'action du programme, ainsi que ses effets dans chacun des deux territoires à l'étude. Certains résultats sont communs aux deux territoires : concrètement, les acteurs concernés considèrent les services offerts dans le cadre du programme comme cohérents avec leur problématisation de la situation (i.e., échec scolaire) et avec l'offre de

services globale de leur institution (Bilodeau et Bélanger, 2007). Par contre, la fidélité d'implantation du programme n'est pas documentée.

Passeport pour ma réussite. Ce programme communautaire pancanadien s'adresse aux élèves du secondaire issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Il s'agit d'un programme de premier palier, universel, et basé sur une approche positive globale puisqu'il vise le développement d'habiletés positives généralisables. Le soutien offert aux élèves et à leurs parents tout au long de l'année scolaire prend quatre formes : du soutien scolaire offert par des tuteurs, du soutien social pour le développement des habiletés sociales, du soutien financier sous forme de bourses d'études et de fournitures scolaires, puis un suivi personnalisé axé sur la réussite (Rowen et Gosine, 2005). Les évaluations locales réalisées comparent les taux de diplomation suite à l'implantation du programme aux taux de décrochage officiels tels que documentés dans les années antérieures sur le même territoire. Ces évaluations révèlent, entre autres, une hausse du taux de diplomation dans les temps prescrits pour les participants (Rowen et Gosine, 2005). Toutefois, il est à noter qu'aucune étude à devis expérimental n'a été réalisée pour évaluer ce programme et qu'aucune évaluation rigoureuse de l'implantation et des processus n'est disponible.

School Development Program. Ce programme universel vise à favoriser le développement et la réussite éducative des jeunes par le biais d'un mode de fonctionnement collaboratif (Comer, Haynes, Joyner et Ben-Avie, 1996; Lunenburg, 2011). Essentiellement, à l'aide d'une planification scolaire intégrée, ce programme cherche à rallier les adultes pour soutenir le développement et les apprentissages des jeunes du primaire et du secondaire. Il inclut un plan de développement du personnel et l'évaluation continue de la planification scolaire.

Trois équipes sont mises à la tâche dans l'implantation du School Development Program : une équipe de planification et de gestion scolaire, une équipe de soutien au personnel scolaire et aux élèves, et une équipe de parents-familles. Tous les membres de ces équipes visent la collaboration et la cohésion au sein de la communauté quant à la planification scolaire. Le School Development Program est l'un des rares programmes recensés à avoir fait l'objet d'une évaluation de l'implantation, et les effets du programme y ont été associés. Par le biais de devis mixtes comparatifs, l'évaluation a permis de dégager des effets positifs sur le climat et la réussite scolaire, surtout dans les milieux où le programme a été implanté de manière conforme, en comparaison aux milieux où le programme était peu ou pas implanté (Haynes, Emmons et Woodruff, 1998; Lunenburg, 2011).

School Transitional Environment Program (STEP). Ce programme vise la prévention du décrochage scolaire en facilitant la transition des élèves entre le primaire et le secondaire (Felner et al., 2001). Il s'adresse plus spécifiquement aux élèves issus des milieux défavorisés. Pour une durée d'une année, les élèves de première secondaire sont regroupés géographiquement dans l'école afin de créer une petite communauté. Les groupes sont stables d'une matière scolaire à l'autre : ce sont les enseignants qui se déplacent. Chaque groupe est attribué à un titulaire et chaque élève bénéficie d'une rencontre individuelle mensuelle avec son titulaire. Ces actions visent à mieux cibler les élèves en difficulté afin de leur fournir de l'aide appropriée, et ce, rapidement. Il s'agit donc à la base d'un programme universel puisqu'offert à tous les élèves de première secondaire mais inclut, au besoin, des actions de second et de troisième paliers. Des évaluations d'effets à partir de devis expérimentaux révèlent des gains sur l'adaptation scolaire et sociale, de même qu'une diminution entre 40 et 50% du risque de

décrocher chez les participants au programme (Felner et al., 1994; Felner et al., 2001; Felner, Ginter et Primavera, 1982). L'évaluation de l'implantation n'a toutefois pas été documentée.

Twelve Together. Ce programme d'intervention cible les élèves à risque d'échec scolaire et d'inadaptation scolaire (Dynarski, Gleason, Rangarajan, Wood et Pendleton, 1998). Concrètement, il s'agit d'un programme de soutien par les pairs et de mentorat (WWC, 2007) ciblé, de second palier, qui se base sur une approche positive globale. D'une durée d'une année scolaire, le programme débute par un camp d'une durée de deux jours dans l'objectif de développer la cohésion de groupe et les habiletés de travail d'équipe. Ensuite, des groupes de discussion hebdomadaires ont lieu après les heures de classe. Chaque groupe est composé de 12 élèves étant à risque élevé et/ou modéré d'échec scolaire. Chaque groupe est animé par un intervenant adulte qui offre également de l'aide aux devoirs aux élèves. Au cours de l'année scolaire, le groupe visite également un campus universitaire. Une évaluation des effets a été réalisée à l'aide d'un devis expérimental avec groupe contrôle auprès de 219 élèves de huitième année (l'équivalent de la deuxième secondaire dans le système scolaire québécois) répartis dans 9 écoles d'un district scolaire californien. Un suivi réalisé 3 ans après la fin de l'intervention révèle un taux de décrochage moindre (8%) chez les participants au programme que pour les membres du groupe de contrôle (13%) (Dynarski et al., 1998). Toutefois, il n'y a pas d'information disponible sur l'implantation du programme : seule une évaluation des effets est répertoriée.

En somme, un survol des programmes de prévention du décrochage scolaire permet de faire deux constats : d'abord, les approches et les cibles d'intervention sont très variées. De plus, la plupart des évaluations réalisées portent sur les effets des programmes; très peu concernent l'évaluation de l'implantation ou des processus. De plus, rares sont les programmes qui ont été

évalués plus d'une fois. Toutefois, un programme de prévention ciblée du décrochage scolaire, *Check & Connect*, se démarque. Ce programme a fait l'objet de nombreuses études évaluatives rigoureuses combinant différentes formes d'évaluation.

Check & Connect. Le programme «*Check & Connect*» (C&C) a été développé et popularisé par un groupe de chercheurs de l'Université du Minnesota en 1996 (Christenson et al., 2012). Son objectif principal consiste à promouvoir l'engagement scolaire et ses composantes malléables par le biais de la création de relations significatives, de la résolution de problèmes et de la persévérance scolaire (Anderson, Christenson, Sinclair et Lehr, 2004). Ses trois cibles principales sont l'amélioration de l'engagement scolaire, de la persévérance scolaire et du sentiment d'appartenance à l'école : C&C adopte donc une approche positive globale. Il s'adresse aux élèves en difficulté et à risque de décrocher: chaque élève sélectionné est jumelé à un mentor qui l'accompagne pour une durée minimale de deux ans : il s'agit donc d'un programme de deuxième niveau, dans la perspective à trois paliers (Carter et al., 2013; Christenson et al., 2012). Le mentor travaille en collaboration étroite avec l'élève, sa famille, l'école et la communauté pour promouvoir la scolarisation et favoriser la persévérance scolaire (Anderson et al., 2004). Les quatre composantes du programme sont: le mentorat à l'école, le monitoring systématique des comportements et attitudes des élèves, les interventions individualisées et la promotion de la communication entre l'école et la maison (Alvarez et Anderson-Ketchmark, 2010).

Concrètement, l'aspect «*check*» du programme consiste au monitoring hebdomadaire des indicateurs d'engagement de l'école (par exemple : les absences, retards, devoirs non-faits). L'aspect «*connect*» comprend les interventions de base et les interventions intensives: les interventions de base sont les mêmes pour tous les élèves qui prennent part au programme, alors

que les interventions intensives sont adaptées aux besoins particuliers de chacun (Christenson et al., 2000). Ainsi, ce programme ciblé inclut également des actions de troisième palier au besoin. Plus concrètement, dans le cadre des interventions individualisées «*connect*», le mentor rencontre l'élève au minimum une fois par semaine. Ces rencontres «*connect*» ont pour but de faire un suivi des indicateurs d'engagement monitorés, de promouvoir la résolution de problèmes et la persévérance scolaire, d'établir une communication bidirectionnelle avec la famille et de créer des liens aidants avec les ressources d'aide disponibles (Anderson et al., 2004). Le programme est implanté dans l'objectif de créer une relation significative pour l'élève, de donner un sens à la scolarisation et favoriser la rétention à l'école. On vise ainsi à améliorer l'engagement scolaire, l'assiduité, la motivation scolaire, le sentiment d'appartenance, d'autocontrôle et de compétence, et les habiletés de résolution de problème. À long terme, l'intervention *C&C* aspire à diminuer le taux de décrochage scolaire chez les élèves en difficulté.

Fondements théoriques. Le programme a été développé en s'inspirant principalement de quatre théories (Christenson et al., 2012). D'abord, le jumelage d'un élève en difficulté à un mentor significatif s'appuie sur la théorie de la résilience, et plus principalement, sur le principe des tuteurs de résilience: cet adulte significatif, impliqué dans l'objectif de minimiser les facteurs de risque du jeune et de mettre en place des facteurs de protection, agit à titre de tuteur de résilience (Masten et Coatsworth, 1998; Masten, Herbers, Cutuli et Lafavor, 2008). Par ailleurs, des chercheurs s'appuient sur la théorie de l'attachement et suggèrent que la présence pour un élève d'un adulte significatif à l'école favorise l'engagement scolaire (Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Klem et Connell, 2004; Tsai et Cheney, 2012).

L'implantation du programme se base sur l'établissement ou le rétablissement du lien entre l'école et la famille de l'élève. La théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1979)

soutient cette condition essentielle du programme. Les différents systèmes dans lesquels un élève gravite doivent être cohérents et la communication entre ces derniers doit être rétablie en cas de rupture (Christenson et al., 2012). À l'adolescence, les élèves ressentent un besoin d'indépendance grandissant et accordent davantage d'importance à leurs pairs (Eccles et Harold, 1996; Park et Holloway, 2013). Par ailleurs, il peut arriver que les habiletés requises pour le soutien aux devoirs, par exemple, dépassent les habiletés des parents (Patrikakou et Weissberg, 2000). Pour ces raisons entre autres, l'implication parentale dans le cheminement scolaire a tendance à décliner au secondaire (Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007; Park et Holloway, 2013). Néanmoins, l'implication parentale dans le cheminement scolaire de leurs enfants reste un important facteur de protection, même au secondaire (Jeynes, 2005). Il a été également démontré que les parents ont tendance à s'impliquer davantage lorsqu'ils ressentent de l'ouverture ou qu'ils perçoivent des efforts concrets de communication de la part du personnel scolaire (Park et Holloway, 2013; Patrikakou et Weissberg, 2000). Par ailleurs, une intervention différentielle est facilitée si le mentor comprend la dynamique familiale de l'élève qu'il suit (Christenson et al., 2012).

Les interventions de résolution de problèmes se basent également sur la théorie cognitive-comportementale: le mentor transmet des habiletés de réflexion et de résolution de problèmes à l'élève afin de le responsabiliser et le rendre autonome face aux difficultés qu'il peut rencontrer (August, Anderson et Bloomquist, 1992; Christenson et al., 2012; Jaffee et D'Zurilla, 2003). Finalement, *C&C* s'inspire des théories de la motivation intrinsèque: les étudiants désengagés peuvent redonner un sens à l'école lorsque leurs besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence y trouvent réponse (Eccles et al., 1993; NRC, 2004).

Composantes du programme Check & Connect. Tel que présenté préalablement, l'intervention dans le cadre du programme se base sur quatre composantes essentielles pour une intervention réussie (Christenson et al., 2012). Les composantes sont le mentor, le monitoring «*check*», les rencontres de suivi individualisé «*connect*» ainsi que la communication avec la famille. D'abord, l'établissement d'une relation significative avec le mentor constitue la base même de l'intervention dans le cadre de *Check & Connect*. L'engagement à long terme du mentor est nécessaire pour permettre une communication ouverte axée sur la réussite scolaire des élèves. Par cette relation significative, le suivi par la grille de monitoring et l'intervention centrée sur les facteurs de risque modifiables est facilitée. Le mentor est donc l'intervenant-pivot responsable de l'implantation des trois autres composantes du programme. Il est donc chargé de monitorer hebdomadairement les indicateurs d'engagement de l'élève auprès duquel il est impliqué. À partir du portrait objectif et systématique recueilli à l'aide du monitoring «*check*», le mentor tient à chaque semaine avec son élève les rencontres de suivi «*connect*». La rétroaction sur le monitoring, la résolution de problèmes et la promotion de la réussite scolaire sont au centre des rencontres de suivi «*connect*» réalisées hebdomadairement avec l'élève. À l'aide de notions de l'approche cognitive-comportementale, le mentor guide l'élève dans l'acquisition d'habiletés de résolution de problèmes, dans la recherche de solutions et dans le développement d'habiletés sociales. Finalement, la notion de persévérance est centrale dans l'intervention *Check & Connect*. Cette notion s'adresse d'ailleurs à l'élève, mais aussi à l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de lui au quotidien. La cohérence entre tous, favorisée par la continuité du lien élève-école-famille, est nécessaire. Tous les acteurs s'allient pour transmettre à l'élève la notion de persévérance et, par le fait même, soutenir l'importance de l'éducation pour l'avenir de l'élève. C'est sur ces bases que le mentor cherche à solidifier

l'alliance entre l'école et la famille, par le biais d'une communication bidirectionnelle axée sur le positif.

Évaluations déjà réalisées. Le programme est implanté depuis sa création dans plusieurs régions américaines et son efficacité a été évaluée à maintes reprises. Les différentes études réalisées au fil des années aux États-Unis ont fait appel à différents devis, certains plus rigoureux que d'autres (Anderson et al., 2004; Christenson et al., 2000; Lehr et al., 2003; Lehr, Sinclair et Christenson, 2004; Maynard, Kjellstrand et Thompson, 2013; Sinclair, Christenson, Elevo et Hurley, 1998; Sinclair, Christenson, Lehr et Anderson, 2003; Sinclair, Christenson et Thurlow, 2005; WWC, 2006b). Toutefois, les deux études réalisées à l'aide d'un devis expérimental avec groupe de comparaison ont révélé des effets positifs significatifs, notamment sur le plan de la rétention à l'école : les participants au programme étaient moins à risque de décrocher au terme de l'intervention, en comparaison aux élèves du groupe contrôle (Sinclair et al., 1998; Sinclair et al., 2005; WWC, 2006b). Le programme *C&C* a également été adapté et validé dans des écoles primaires et secondaires de deux commissions scolaires du Québec. Une étude d'efficacité à devis expérimental randomisé a été effectuée au primaire et révèle, entre autres, une amélioration de l'adaptation scolaire (e.g., meilleur sentiment d'appartenance à l'école) et psychosociale (e.g., moins d'isolement social) des participants après deux ans d'intervention, en comparaison aux élèves du groupe contrôle (Archambault et al., 2016). Les effets sont toutefois variables d'une commission scolaire à l'autre. Au secondaire, l'évaluation des effets basée sur le même type de devis révèle également des résultats positifs après deux ans d'intervention sur plusieurs indicateurs, dont la motivation scolaire, l'engagement scolaire et la perception d'utilité de l'école (Janosz et al., 2014). Par contre, ces études québécoises n'ont pas

considéré les indicateurs de mise en œuvre pouvant rendre compte des effets du programme et n'ont pas évalué les processus d'implantation.

Aux États-Unis, le programme *C&C* a fait l'objet de deux études récentes sur sa mise en œuvre. En effet, une première étude qui s'est penchée sur le point de vue des mentors à propos de la mise en œuvre du programme a permis de mettre en lumière certains obstacles à l'implantation de *C&C*, dont le temps alloué aux tâches liées au rôle de mentor (Hartwig et Maynard, 2015). Quant à la seconde étude, elle s'est intéressée aux effets du programme et aux processus (obstacles et facilitateurs) associés au fait de recourir à des enseignants à titre de mentors (Scott, 2016). Cette étude révèle, entre autres, la nécessité pour les mentors enseignants de disposer d'une période suffisante de temps pour rencontrer leurs élèves. Ces deux dernières études ouvrent la voie aux évaluations de l'implantation et des processus de *C&C* : néanmoins, leur portée respective demeure plutôt limitée. Alors que la première étude a inclus seulement quelques questions d'implantation à un questionnaire d'évaluation des effets rempli par les mentors (Hartwig et Maynard, 2015), l'autre s'intéresse de manière très spécifique aux processus liés au recours à un seul type de mentor, soit le mentor enseignant (Scott, 2016). Bien que ces études permettent l'émergence de pistes de réflexion intéressantes, aucune étude à ce jour n'a exploré à la fois l'implantation et les processus du programme *C&C* de manière rigoureuse, et ce, à l'aide d'un devis mixte. Qui plus est, aucune étude n'a cherché à mettre en lien l'implantation des différentes composantes du programme avec les effets obtenus.

En somme, *C&C* se distingue des autres programmes de prévention du décrochage scolaire tant par ses solides bases théoriques que par ses multiples évaluations dans divers contextes (Christenson et al., 2012). De plus, le programme a démontré son adaptabilité dans des contextes scolaires différents de celui où il a vu le jour (Archambault et al., 2016; Hartwig

et Maynard, 2015; Janosz et al., 2014; Maynard et al., 2013). Finalement, le programme est soutenu par différentes formes d'évaluation, dont des évaluations des effets, une évaluation de l'implantation et une évaluation des processus (Hartwig et Maynard, 2015; Scott, 2016; WWC, 2006b). L'implantation de *C&C* en contexte scolaire québécois représente donc une opportunité indéniable de se pencher sur ses ingrédients actifs, ses obstacles et ses facilitateurs en lien avec ses effets dans l'optique de faire des parallèles avec les différentes évaluations de cette nature en contexte américain.

Présentation de la recherche doctorale

Objectifs

Comme il a été décrit précédemment, l'évaluation de programmes d'intervention est une discipline qui permet, sans s'y limiter, de porter un regard critique sur un programme, sur son efficacité et sur son implantation (Ridde et Dagenais, 2012). L'évaluation de l'implantation d'un programme permet de vérifier si le programme a été mis en œuvre et implanté tel que prévu à la base. Par ailleurs, la mise en relation de l'implantation avec les effets permet, parmi plusieurs choses, de mieux comprendre les résultats d'un programme, en identifiant les composantes étant associées aux effets. Enfin, l'évaluation des processus vient souvent compléter l'évaluation de l'implantation en tentant de mieux comprendre les conditions d'implantation, entre autres (Rossi, Lipsey, et Freeman, 2004). Le présent projet s'inscrit donc dans cette lignée.

L'objectif principal du projet consiste à faire l'évaluation de l'implantation, de son association aux effets et des processus du programme *Check & Connect*, tel qu'implanté au Québec dans deux commissions scolaires. Plus précisément, trois objectifs distincts mais

complémentaires seront poursuivis : l'évaluation de l'implantation et de son association différentielle aux effets ainsi que l'évaluation des processus d'implantation.

Évaluation de l'implantation et de son association différentielle aux effets (Chapitre II). Cet objectif comprend deux sous-objectifs complémentaires. D'abord, celui d'évaluer l'implantation et les écarts entre ce qui est initialement prescrit pour l'implantation de *Check & Connect* et ce qui a été fait concrètement dans les écoles; puis un second sous-objectif visant à étudier si les écarts d'implantation fournissent des pistes d'explication sur les effets du programme. Pour répondre à ces objectifs, l'implantation des divers ingrédients actifs du programme sera évaluée. Puisque l'évaluation d'implantation consiste à décrire ce qui a concrètement été mis en œuvre en fonction du programme initialement développé (Rossi et al., 2004), le programme *Check & Connect* tel que décrit dans son manuel original (Christenson, Stout, et Pohl, 2012) servira de base de comparaison afin d'apprécier la fidélité de l'implantation.

Évaluation des processus d'implantation (Chapitre III). Dans l'optique de comprendre les processus à l'œuvre dans différentes expériences d'implantation, les obstacles et les facilitateurs relatifs à l'implantation de *Check & Connect* en milieu scolaire québécois sont examinés à titre de processus potentiellement explicatifs. Concrètement, des groupes (ou cas) sont constitués en fonction des différentes expériences d'implantation vécues et des différents effets obtenus. À l'intérieur de ces groupes, les processus d'implantation sont considérés. Les obstacles et facilitateurs propres à chaque expérience d'implantation sont

identifiés, puis les convergences et les divergences entre les différents groupes sont explorées, toujours sur la base des obstacles et facilitateurs à l'implantation.

Devis de recherche

Cette thèse de doctorat est basée sur un devis mixte, combinant la recherche quantitative à la recherche qualitative. L'évaluation est de paradigme post-positiviste : elle vise le développement de connaissances tout en considérant l'intersubjectivité des personnes impliquées. Il s'agit d'une évaluation de l'implantation, des processus et des effets différentiels du programme *Check & Connect* qui s'imbrique dans une recherche évaluative de plus grande envergure qui vise l'adaptation et la validation écologique du programme dans deux commissions scolaires québécoises. Au total, 545 élèves (216 au primaire; 329 au secondaire) ont été répartis aléatoirement entre le groupe d'intervention et le groupe contrôle, lesquels ont reçu les interventions usuelles mises en place dans leur école. L'évaluation du programme *Check & Connect* est endossée par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences (CÉRFAS) de l'Université de Montréal. Le certificat éthique a été délivré pour l'ensemble du projet qui inclut l'évaluation réalisée dans le cadre de cette thèse.

Les deux prochains chapitres de la thèse présentent des articles empiriques visant à répondre aux objectifs généraux de la recherche doctorale, soit celui d'évaluer l'implantation du programme et son association différentielle aux effets de *C&C* (Chapitre II) et celui d'évaluer les processus d'implantation de *C&C* (Chapitre III). Les détails concernant les échantillons spécifiques et la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche sont présentés dans ces chapitres. Enfin, un quatrième chapitre de discussion générale suit et présente les conclusions principales des articles empiriques en lien avec des éléments théoriques et conceptuels importants.

**Chapitre II: Evaluating Check & Connect's
implementation in different school settings: Is fidelity
necessarily associated with positive outcomes?**

Mélissa Goulet¹, Isabelle Archambault¹, & Michel Janosz¹

¹Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES),
École de Psychoéducation, Université de Montréal

Abstract

School dropout prevention programs are numerous. Nevertheless, few of these programs have been submitted to a rigorous evaluation of their implementation as a way to understand their effects. This manuscript presents two studies that evaluated the implementation fidelity and differential effects of Check & Connect (C&C), a targeted school dropout prevention program aimed at promoting school engagement and achievement. A total of 145 elementary school students (study 1) and 200 secondary level students (study 2) from two French-Canadian school boards received the C&C intervention during two years. In the two studies, the implementation fidelity of each program component and active ingredient was compared to what was initially planned using a clinical monitoring form. The relation between implementation fidelity and C&C's effects on student engagement and achievement was verified using multiple linear regressions. Overall, results show that implementation fidelity varies across elementary and secondary schools from one component to another and from one site to another. Further, the implementation fidelity of each component is more or less associated with positive outcomes, depending of the implementation site. This evaluation supports the relevance of every component of C&C to favor engagement and academic achievement among at-risk elementary and secondary school students, while suggesting that some components of the program may be more or less important, depending on context and teaching level.

Introduction

School dropout and its many social, developmental, and economic consequences are well documented (Freudenberg & Ruglis, 2007; Rumberger, 2011). Schools and educators are increasingly expected to implement evidence-based interventions (EBIs) in order to face this public health issue. However, many factors can influence the successful implementation of these intervention programs (Durlak & DuPre, 2008). For instance, research has shown that organizational factors, such as human and financial resources, and community-level factors, such as public politics and funding, can influence program implementation, which in turn can impact its outcomes (Durlak & DuPre, 2008). With these factors being taken into account and examined closely, research is presently able to identify optimal implementation conditions and active ingredients, helping decision-makers to select appropriate and realistic interventions for their schools. Nonetheless, evidence-based programs implemented in the real world and not in a controlled environment are required to stand the test of reality and demonstrate their effectiveness in a natural setting (Flay, 1986; Flay et al., 2005; Greenberg, 2004). Per se, implementation evaluation can be highly resourceful for both a better understanding of program effects (or lack thereof) and the identification of key ingredients as well as which actions to prioritize for future implementations (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004a). In order to enhance our understanding of factors contributing to the success of evidenced-based programs, the current study aims to evaluate how the implementation in a real world setting of the school dropout prevention program Check & Connect (C&C) is associated to the program's effects in terms of student engagement and achievement.

Program Evaluation: Linking Implementation and Effects

Program evaluation refers to the collection, analysis, interpretation, and communication of information about programs' operating modes and effects. It implies a critical approach and systematic data collection which enable to judge the worth of an intervention (Mertens & Wilson, 2012; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004b). In the program evaluation field, implementation evaluation examines what has been done in comparison to what was initially planned, in terms of actions and activities designed to put into practice a given intervention (Rossi et al., 2004a). Implementation-related information can be useful to better understand a program's effects. Also, by using information referring to successful outcomes in combination with what has been implemented across multiple sites, it is possible to identify the program's essential components (Durlak, 1998).

According to Durlak (1998), implementation evaluation is commonly completed in four distinct steps. Firstly, the program's active ingredients are defined. Next, a valid evaluation system is developed. Following, the implementation is monitored and finally, it is recommended to link the implementation results to the outcomes of the intervention (Durlak, 1998). Through these steps, many implementation components such as program adherence and intervention dosage can be examined (Dane & Schneider, 1998). However, among others, implementation fidelity can be very informative. Implementation fidelity refers to the correspondence between the intervention that has originally been planned and the intervention that has been implemented in reality in terms of active ingredients and time allowed to the program actions and activities (Berkel, Mauricio, Schoenfelder & Sandler, 2011). It also refers to the extent to which the implementation process adheres to the theoretical core components of the program (Darrow, 2013; Schultes, Jöstl, Finsterwald, Schober & Spiel, 2015).

Previous studies have shown that implementation fidelity is associated with positive program outcomes (Burke, Oats, Ringle, Fichtner & DelGaudio, 2011; Durlak & DuPre, 2008). It has been demonstrated that most intervention programs are only effective starting at a certain level of implementation. However, an implementation that is perfectly conform to the previsions is seldom observed: positive effects are often generated with a 60% implementation rate and fidelity rarely exceeds 80% (Durlak & DuPre, 2008). Moreover, in real-world settings, evidence-based interventions are often implemented hastily, to answer urgent needs. As such, implementation fidelity is rarely evaluated. In schools for instance, high school dropout rates can prompt decision-makers and school practitioners to search for quick and effective prevention programs, without any real desire to evaluate their implementation. Unfortunately, this greatly limits the capacity to learn from successful experiences in order to effectively renew these programs in other contexts.

School Dropout Prevention Programs

School dropout prevention programs are abundant (Klima, Miller & Nunlist, 2009; Prevatt & Kelly, 2003; Tanner-Smith & Wilson, 2013). These programs can be divided in two main currents: remediation intervention and outreach intervention (Christenson, Sinclair, Lehr & Godber, 2001). Remediation programs are intended to prevent the occurrence of dropout by targeting precise risk factors. The primary goal of these intervention programs is to identify students who present characteristics that place them at risk of school dropout and to then work with these specific students to alter their risk. In opposition, outreach interventions target the promotion and development of positive outcomes to foster students' active engagement in school, ultimately aimed at promoting school perseverance and success (Christenson et al.,

2008; Christenson, Stout & Pohl, 2012; Reschly & Christenson, 2006; Rumberger & Rotermund, 2012).

Student engagement generally refers to students' involvement and participation in school (Finn, 1989). It has previously been defined by three distinct, but interrelated, components (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004): behavioral, affective, and cognitive. Behavioral engagement refers to a student's conducts in class such as his participation and respect for norms and rules. Affective engagement refers to a student's emotions towards schoolwork as well as his school attachment and bonding. Finally, cognitive engagement refers to a student's use of self-regulation and metacognitive strategies in schoolwork. From elementary school to junior high school, these dimensions have been shown to be crucial in promoting students' academic success and perseverance in school (Fredricks et al., 2004; Rumberger & Rotermund, 2012). As a result, students' engagement in school now represents a key target in many well-recognized school dropout prevention initiatives such as the C&C program.

Check & Connect: A Targeted School Engagement Promotion Program

The Check & Connect (C&C) intervention program was developed by a team of researchers from the University of Minnesota (United States) in the early 1990's (Christenson et al., 2012). The primary goal of this targeted outreach intervention program is to promote students' engagement and success in school, and, as a distal outcome, to favor their school completion (Christenson et al., 2012). The C&C intervention program has four main components: the *mentor*, systematic monitoring of students' behaviors and attitudes (*Check*), individualized interventions (*Connect*), and bidirectional communication with *families* (Alvarez & Anderson-Ketchmark, 2010; Christenson et al., 2012). It also comprises some active ingredients such as *feedback on monitoring data*, *problem solving interventions*, and *promotion*

of school success (Christenson et al., 2012). In the program, every selected student is matched with a *mentor* for a minimum of two years. The development of a close and significant relationship between the student and his or her mentor is a key feature of C&C (Christenson et al., 2012). *Mentors* have central roles in the intervention, as they persistently promote student success, perseverance, and engagement in school. Furthermore, the implementation of all the following components and active ingredients relies solely on them: according to the guidelines, the mentor has to implement each of the following ingredients and components at least once a week (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004; Christenson et al., 2012). The *Check* component refers to the systematic monitoring of alterable disengagement indicators including school attendance, tardiness, participation, homework completion, etc. These indicators are already compiled and available in schools through the usual student tracking systems in place and can be altered by interventions. The *Connect* intervention refers to individualized interventions put in place for targeted students based on their “*Check*” data previously gathered through systematic monitoring. These differential interventions are based on each student’s needs and must be offered weekly. Among others, mentors should offer *feedback* to students on their monitored data, do *problem solving* interventions, and *promote* school success. For instance, during their compulsory weekly *Connect* meetings, mentors are invited to use their mentee’s monitoring data in order to identify problematic areas (for example, frequent truancies in the morning). Using that information, both the mentor and mentee can use problem solving strategies to explore plausible solutions to the problem (for example, transportation options in the morning in order to make it to school on time or the development of a better sleep schedule to facilitate the awakening on school days). Then, the mentor supports the relevance of these solutions by reiterating the importance of school success and diplomation in the mentee’s future

plans. Finally, weekly communication between the mentor and the *family* ensures parents' involvement in students' academic experience (Anderson et al., 2004) and favors the development of a trusting relationship between the two parts, from which efforts will be coordinated to promote the student's school engagement and perseverance. Taken together, these seven components and active ingredients are thought to reduce school dropout risk, as shown in previous evaluation studies.

Check & Connect's Evaluations. C&C program outcomes have been evaluated many times in U.S. elementary schools and high schools and several systematic reviews of efficacy trials have been published (Lehr, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003; Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003; WWC, 2006). For instance, many studies have shown that C&C helps to improve student engagement, success, and perseverance in high school (Maynard, Kjellstrand & Thompson, 2013; Sinclair, Christenson, Elevo & Hurley, 1998; Sinclair, Christenson & Thurlow, 2005). Nonetheless, no published study has assessed the differential influence of the program implementation on its outcomes and only one recent study evaluated the implementation of this program. A study conducted by Hartwig and Maynard (2015) considered mentors' points of view identified the different obstacles to overcome in implementing C&C in different American high schools. These authors showed that factors such as lack of time and difficulty for mentors to meet students who often skip school limit the successful implementation of the program. Despite the interest of these results, to this day, no published study has examined and compared C&C's implementation in different contexts, for instance, in different elementary schools and high schools, nor assessed the differential influence of implementation on the program outcomes post-intervention. Considering that implementation fidelity and implementation context can help explain variations in program outcomes

(Schoenwald & Garland, 2013), studies examining the effects of C&C implementation in different settings are now warranted.

Objectives of this Study

Current research focuses on the implementation of C&C in different elementary and secondary schools from two distinct school boards in the province of Quebec (Canada). It is part of a larger project that aimed to adapt and validate C&C in the French-Canadian school context. This project consisted in an ecological and effectiveness validation of the program, as it compared the effects of C&C to the effects of usual interventions students receive as well as to the natural conditions of implementation. The first specific research goal was to evaluate how practitioners in two different school boards implemented the C&C program. More precisely, the first objective was to describe and compare these school boards in terms of the fidelity of C&C's implementation in different elementary schools and secondary schools by examining the discrepancies between what was initially prescribed in the C&C manual and what had been implemented in reality. Implementation fidelity was assessed using indicators of C&C's main components and active ingredients: *Check* monitoring, *Connect* interventions including *problem solving*, *feedback* on *Check* data, and *promotion* of school success, as well as communication with the *family*.

Next, the objective was to explore the possible associations between both implementation fidelity and implementation contexts on the program's outcomes. Specifically, the second objective was to explore if school boards' implementation contexts are associated to the effects of the program on four outcomes: students' behavioral, cognitive, and affective engagement, as well as their academic achievement.

In order to favor clarity in responding to these two objectives, this research was divided in two studies. Study 1 focuses on the implementation context in elementary schools, while Study 2 examines the implementation context in secondary schools. Before presenting each of these studies, it is necessary to introduce the general implementation context of C&C in the two school boards.

C&C General Implementation Context

As previously stated, C&C was implemented in a natural setting of two distinct school boards, both comprising elementary and secondary schools. These two school boards were in search of a solution to lower their student dropout rates. The schools contacted the research group and were offered to implement C&C in their respective organizations in the context of the program's adaptation and effectiveness evaluation. For financial and organizational reasons, the implementation contexts within these school boards varied immensely. School board A was the first to implement C&C between 2009 and 2011. School board B followed, between 2010 and 2012. School board A received a substantial governmental grant to implement the program in 19 of its schools. In contrast, school board B implemented the program in 11 of its schools using its own financial resources. As it will be presented later, these financial contexts influenced the selection of mentors and the overall implementation dynamic in all of the schools. Nevertheless, in both school boards, the intervention was implemented according to the guidelines suggested in the program manual (Christenson et al., 2012). As C&C is a targeted intervention, only students who were at risk of dropping out or disengaging from school based on self-reported questionnaires completed in secondary school and teacher observations collected in primary school were selected (all methodological details are described in depth in later sections). These targeted students were then randomly assigned to the intervention

condition or the control condition. Students in the control group received the usual interventions planned by their school for their specific difficulties. Students in the intervention group were paired with a mentor for a period of two years. A total of 54 mentors, mostly women, were involved in the project. These mentors were teachers or psychosocial professionals, selected for either their interests in students facing difficulties, or their seniority in the organization. Mentors received a two-day training program prior to the beginning of the implementation. They also received punctual training capsules and support from a designated coordinator in their respective school boards. The coordinator was an employee of the school board, not a research team member. Both school boards first pre-experimented the program on a very small scale: one or two mentors tested the approach by mentoring a few students the year prior to the official implementation (Time 0). Following the screening, selection, and random assignment of the students, official implementation began in the fall of the first year (Time 1). Mentors used an individualized monthly monitoring form (see Annex 1) to compile each student's behaviors and attitudes (*Check data*), which in turn were used during personalized *Connect* meetings. The monitoring form had a clinical purpose as it provided mentors an objective portrayal of the student's engagement in school. The same monthly form was used to document the frequency of monitoring and mentoring meetings, their duration, and the different interventions conducted by the mentor with each student. These monitoring forms were sent monthly to the research team, who compiled the information they contained.

Study 1

Implementation Context in Elementary Schools

The elementary schools' implementation contexts differed in the two school boards. In school board A, social work technicians were hired as mentors to implement the program using the governmental grant. These 7 practitioners were hired for two years based on their competencies and enthusiasm for the project. These mentors worked full-time for three to five different schools, depending on the territory they were assigned to, and followed an average of 8 students per school (around 28 students total). Each mentor had their own laptop computer provided by the school board and all shared an office where they would meet weekly with the coordinator (one full-time coordinator for both elementary and secondary school mentors) to receive training and support. The coordinator was a psychoeducator specialized in behavioral difficulties among elementary-school students. As mentioned previously, school board B implemented C&C with its own financial resources. As such, this school board selected 6 mentors who were part-time special education professionals already working in their schools. C&C mentoring was added to these professionals' part-time caseload at the beginning of the school year, regardless of whether they wanted the additional task (around 15 hours on average for regular tasks, and 5 additional hours for C&C). As such, all mentors were still working part-time in the schools and most of them did not choose to be part of the program. In this school board, there was only one mentor per school and all mentors were supported by the same part-time coordinator, whom only had a small part of her workload dedicated to C&C. Every mentor followed an average of 6 students and was matched with a colleague from another school to have accessible support. Mentors also had monthly one-hour individual meetings with the

coordinator for support and punctual training sessions. Group sessions were held at the beginning and the end of both school years, for a total of 4 group sessions.

Method

Sample. The sample for the elementary school study includes 145 students in the intervention group (74% in School board A). Overall, the average age of these students was 9.06 years old ($SD = 1.00$) and 60.70% of them were boys. These students came from 20 elementary schools (70% in School board A) located in suburban and semi-rural areas surrounding Montreal, Canada. Schools from both school boards were similar in terms of location and general characteristics (size, student composition, average SES level). In every participating school, teachers reported students' behavioral engagement on 7 items (ex. "In the last three months, this student has put a lot of effort into his work"; $\alpha = .92$) (See Annex II) (Pagani, Fitzpatrick, Archambault & Janosz, 2010) as well as their academic achievement (mean score for mathematics and literacy). Students with the lowest scores (one standard deviation below the mean) on at least one of these scales were targeted for the intervention. They were classified in one of three possible categories: at risk on achievement, at risk on engagement, or at risk on both dimensions. These students were then randomly assigned to the control or intervention group and the latter were matched to one of the 13 mentors (53% in School Board A) for the two year period during which the intervention took place.

Procedure and Measures.

Implementation Fidelity. The implementation of C&C's active ingredients and main components (i.e., *Check* monitoring, *Connect* interventions including problem solving, feedback on Check data, promotion of school success, communication with the family) in each school

board was assessed by mentors for each student using the monthly monitoring form. These forms, available in Annex 1, were developed for the sake of this particular project, but were highly inspired by the form presented in the original C&C manual (Christenson et al., 2012). As each component was supposed to be implemented at least weekly, implementation fidelity rates were calculated based on the official number of weeks in a school year. Concretely, using this form, mentors had to indicate every intervention conducted for each student that was mentored. For example, if the mentor accomplished Check monitoring on a certain date, the appropriate space in the form had to be marked. If they met their mentee on a certain day, they had to indicate it under the appropriate date, also while selecting all interventions conducted during that meeting. Once the monthly form was completed, mentors sent a copy to the research team whom compiled all the information. The final data set allowed for the identification of implementation frequencies for each core element targeted by the program.

C&C Outcomes. To measure C&C outcomes, every student answered an hour-long questionnaire twice (see Annex III for scales): once before beginning the intervention (fall of year 1) and once again at the end of the intervention (spring of year 2). This questionnaire examined the student's engagement and academic achievement. Student engagement was self-reported using three dimensions. Behavioral engagement (7 items, $\alpha = .79$, "I always follow my teacher's instructions during math exercises") and cognitive engagement (6 items, $\alpha = .79$, "When I don't understand something, I look it up in the dictionary") were answered on a 5-point Likert scale, ranging from "Not at all" (1) to "Very true" (5). Both scales were taken from the validated School Engagement Dimensions Scale (SEDS) (Archambault & Vandebossche-Makombo, 2013). Affective engagement was assessed using 4 items ($\alpha = .88$, "I am proud of my school") answered on a 4-point Likert scale, ranging from "absolutely

disagree” (1) to “absolutely agree (4). That scale was taken from the validated Socioeducational Environment Questionnaire (SEQ) (Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard & Desbiens, 2007). Finally, students were asked to rank their academic achievement in mathematics and in literacy in comparison to their classmates (“I am...”): 0 = “one of the worst students in my class”, 1= “below the class mean”, 2= “average”, 3= “over the class mean”, 4= “one of the best students in my class”. A mean score was computed for the two subject matters.

Analytic Strategy. For each school board, we first computed the frequency of implementation of each C&C component and active ingredients. Fidelity rates were then calculated based on the total number of school weeks (69 weeks in total for school board A; 66 weeks for school board B). Since some C&C participants could not fill all questionnaires due to their absence during the specific moment of data collection (14% of incomplete data), multiple imputation of all missing data on C&C outcomes (i.e., student engagement and achievement) was computed using SPSS version 22 (IBMCorp., 2013). Next, we used a three-step procedure to explore if school board implementation fidelity (0 = School board A; 1 = School board B) was related to the effects of the program on the outcomes. As the distributions of the fidelity indicators were all very highly positively skewed, the fidelity variables were dichotomized using a theoretic cutoff. For the purpose of these specific analyses, the previously analysed active ingredients of C&C were dichotomized using Durlak and colleagues’ (Durlak & DuPre, 2008) recommended threshold of 60% to obtain a fidelity indicator. Fidelity rates under the recommended percentage of 60% were scored 0 on that indicator, while rates equal to or higher than 60% were scored 1. Durlak & DuPre (2008)’s cutoff was used for its theoretical relevance. Other cutoffs (from 50% to 70%) were also tested before the final theoretical choice was made,

but all alternative cutoffs provided similar significant results. As a first step, the direct associations between each implementation fidelity indicator (0/1) and each outcome were assessed using a set of linear regressions in SPSS version 22 (IBM Corp., 2013), while controlling for the outcome at baseline (T1). Secondly, we added the school board (0 = School board A; 1 = School board B) as a moderator to explore the differences between implementation sites. As such, we computed six interaction terms, one for each implementation fidelity indicator. These interactions, as well as the variables that composed them, were regressed in separate models for each outcome. Every significant interaction effect was further decomposed using the PROCESS macro for SPSS (Hayes, 2014). As many tests were performed, a Bonferroni-type adjustment was computed and the adjusted significance level was set at ($p \leq .01$) (Tabaschnick & Fidell, 2013). All results with significance levels between the latter and the usual ($p \leq .05$) will be reported with great caution. Finally, in a last model, still using SPSS version 22 (IBM Corp., 2013), all variables and interactions that were significant at the previous step were tested together in a multivariate model to verify if certain effects would stand out. Once again, for this step and the previous one, we controlled for the outcomes at baseline (T1).

Results

Implementation Evaluation. Table 1 illustrates the number of weeks of implementation for each main component and active ingredient, and the implementation fidelity rate in each school board. Results show that when all mentors together within each school board are considered, the mean implementation of each component is more conform in school board B. Indeed, the majority of the fidelity rates are higher in this school board and most differences between school boards are significant. Furthermore, three indicators meet the 60% conformity

criterion in school board B, while only one indicator meets that criterion in school board A. In both school boards, the *Connect* meetings had the best implementation fidelity out of all core elements. The *problem solving* interventions are the least implemented element in both school boards with fidelity rates of 27% and 32%.

Differential effects. Next, to evaluate if school board membership matters, the direct association between school board membership and each outcome was tested. Results were inconclusive; no direct association appeared between school board affiliation and any of the outcomes. Following, the direct associations between every implementation indicator and outcome at the end of the program (T2) were assessed while controlling for the outcome at T1. As shown in Table 2 (first line of each outcome), implementation fidelity for *Check* monitoring and *feedback* on monitoring is directly associated with increased behavioral and affective engagement. Furthermore, when implemented with fidelity, *promotion* of school success and communication with the *family* are related with increased behavioral and affective engagement respectively. However, there is no association between implementation indicators and cognitive engagement or achievement.

We next assessed the interaction effect of school board to verify if the school board context moderates the association between implementation fidelity and the outcomes. Results show (see Table 2) that the association between *Check* fidelity and behavioral engagement varies between school boards. More precisely, when *Check* monitoring is applied with fidelity, behavioral engagement increases, but only in school board A ($\beta = .42, p = .001$), as the slope is not statistically significant in school board B ($\beta = -.13, p = .51$). Next, results also indicate that when *Check* ($\beta = .36, p = .05$, marginally significant), *feedback* ($\beta = .58, p < .001$), and communication with *family* indicators ($\beta = .32, p = .04$, marginally significant) are implemented

with fidelity, they are associated with increased affective engagement exclusively in school board A. In school board B, the slopes are not significant for *Check* ($\beta = -.37, p = .23$), *feedback* ($\beta = -.35, p = .22$), nor communication indicators ($\beta = -.37, p = .19$). Further, the same situation applies for *feedback*, which is associated with higher cognitive engagement ($\beta = .43, p = .01$) in school board A, but not in school board B ($\beta = -.20, p = .46$). Finally, for school achievement, when *Check* ($\beta = -.99, p = .002$) and *promotion* interventions ($\beta = -.79, p = .01$) are implemented with fidelity, these two components are associated with decreased school achievement, but only for school board B. The slopes are not significant for school board A: (*Check*: $\beta = .18, p = .37$; *promotion*: $\beta = .16, p = .32$). In summary, the accurate implementation of *Check*, *feedback*, *promotion*, and communication with the *family* components is associated with positive outcomes for school board A only, while no difference appears between school boards on the outcomes for the *Connect* and *problem solving* components.

Finally, all significant implementation indicators were tested together to predict each outcome. Results show that only three direct associations remain significant in these models, namely, the association between the *Check* component and behavioral engagement ($\beta = .32, p = .04$, marginally significant), and the associations between the *feedback* component and both affective ($\beta = .73, p = .01$) and cognitive engagement ($\beta = .46, p = .05$, marginally significant). Further, two interaction effects remain significant in these different models. *Check* monitoring remains associated with decreased school achievement for school board B ($\beta = -.79, p = .04$, marginally significant), while that association remains non-significant for school board A ($\beta = .13, p = .29$). *Feedback* on monitoring also remains associated with an increase on affective engagement for school board A ($\beta = .73, p = .01$), while this component remains non-significant for school board B ($\beta = -.26, p = .31$).

Discussion

Overall, results suggest that even though the implementation fidelity rates were not as high as expected, significant positive effects of *Check* monitoring, *feedback* on that monitoring, *promotion* of school success, and communication with the *family* after two years of intervention were still obtained. These components appeared in the results as the most important core elements when implementing C&C in elementary schools. This may have resulted due to the increased adaptability and suitability for younger students. On the contrary, when young children are at the beginning of a disengagement trajectory, *Check* monitoring may be a good tool for mentors to help identify these children's difficulties and directly react to them through *feedback* interventions and *promotion of school success*. Mentors can use the information drawn from monitoring to focus on these positive interventions which proved to be especially effective for elementary-level students (Luiselli, Putnam, Handler & Feinberg, 2005; Mitchell, Bruhn & Lewis, 2016). Further, by reinforcing positive perceptions about school and by strengthening the bond with the family, mentors work on major protective factors that can change young students' educational pathway (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Rumberger & Lim, 2008). Strengthening school-family bonds during elementary school may even help prevent the well-documented decline of parental involvement in school over the years (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Jeynes, 2005; Park & Holloway, 2013).

However, results show that two C&C components are unrelated to the program's outcomes: the frequency of *Connect* meetings and *problem solving* interventions. In regards to the frequency of *Connect* meetings, this suggests that what is done in those meetings (i.e. *promotion* of school success, *feedback* on monitoring) probably encompasses more positive outcomes than how often it is done. For *problem solving*, results are more surprising; however,

two plausible explanations can be suggested. First, students were perhaps too young to benefit from this type of episodic cognitive-behavioral intervention. The original C&C interventions and *problem solving* strategies were developed for high school students and were not modified for elementary-school students. For example, the manual suggests that the mentor uses monitoring data to identify problematic areas and to work with the mentee in order to target potential ways to solve them. It is thus possible that these strategies were not well-adapted enough to elementary-school children's cognitive capacities (Holmbeck, O'Mahar, Abad, Colder & Updegrave, 2006; Kendall, 1993). Further, as the implementation rates show, the dosage of such interventions was quite low: perhaps a higher dosage could have had a greater impact on the outcomes (Durlak & DuPre, 2008).

Results also illustrate that C&C's effects depend on the larger context in which the intervention was implemented. Overall, mentors in school board B have implemented the program with the most fidelity, in comparison with mentors from school board A. Nevertheless, within each school board, when the program was implemented with high fidelity, it systematically led to better outcomes in school board A. What are the specific contextual factors that explain this difference? School board A had more resources due to a substantial governmental grant. As such, its mentors, whom were social work technicians that chose to participate to the program, worked full time on applying C&C with mentees. Overall, it is believed that these conditions allowed them to focus more on their mentoring work in many ways. First, they were probably more engaged in the program, which probably had an impact on their day-to-day actions. Moreover, the fact that they worked full-time allotted them more time to seek further information or guidance on the difficult subjects and situations they faced. They also had more time to identify and prioritize objectives and the interventions required to

meet them. Further, mentors in school board A met their coordinator weekly, while the coordinator in school board B struggled to meet the mentors once every two months or so. Although the results do not directly point out which of these specific aspects mattered most, they show that the general context in which the mentoring takes place is important to consider as it moderates the relation between implementation fidelity and program outcomes in elementary schools.

Conversely in school board B, implementation fidelity of *Check* monitoring and *promotion* of school success is associated with lower levels of school achievement. The implementation context of C&C in that school board can once again explain these results. In school board B, mentors were part-time special education technicians. As such, these educators were trained and hired by the school board to help students presenting behavioral problems cope with their difficulties. In the context of C&C, these mentors may have naturally invested more time and energy focusing on the students' behaviors and less on their academic difficulties. Because students who received more intensive C&C intervention were known to receive special support in their class, their teachers may also have concentrated their efforts on other students receiving no help, setting C&C students aside, thinking their needs were met during weekly meetings with the mentor. Consequently, C&C students presenting academic difficulties may not have received the academic help they needed, resulting in an achievement decline. That could also explain in part why no achievement gain was observed in school board A, where mentors were also psychosocial professionals (and not teachers). Yet, being full-time mentors, they may have had more time to seek further support in order to maintain students' achievement.

In summary, between elementary schools, C&C was generally implemented with more fidelity in school board B, but implementation fidelity is associated with more positive outcomes

for school board A. While the mean implementation rates are lower in the latter, the general implementation context made the program more effective when implemented in accordance with the guidelines. This supports the hypothesis that beyond implementation fidelity, the general setting in which the intervention takes place is also of importance.

Study 2

Implementation Context in Secondary Schools

The implementation context of C&C in secondary schools also differed in the two school boards. In school board A, some of the funds from the governmental grant were used to partially finance secondary school mentors' salaries. In this school board, secondary school mentors (n = 23) were mainly teachers who were released part-time (20% of their teaching task on average) to participate in C&C. They followed an average of 3 students in their school but they did not teach their mentees during the implementation. Mentors in school board A stayed in one single school, as opposed to their elementary-school colleagues. There was an average of 4 mentors per school and they each met their C&C coordinator twice a month for training and support sessions. As the coordinator worked full-time on C&C, mentors could easily reach the coordinator by phone or email when needed. Nevertheless, they did not meet regularly for group supervisions: support was more punctual and individual. Moreover, as stated previously, the coordinator was a psychoeducator specialized in work with elementary-school students. In school board B, mentors (n = 20) were also full-time teachers who were released 20% of their time to do C&C mentoring. Each mentor was matched with an average of 8 students in their school and there was an average of 4 mentors per school. Some mentors had a double role, as they taught to some of their mentees during implementation. Mentors in school board B's secondary schools had a part-time coordinator with whom they met in their respective schools

twice a month for clinical support and training. The coordinator in school board B's secondary schools was a psychoeducator who was specialized in behavioral difficulties and cognitive-oriented interventions, such as motivational interviews and executive function training. Most of the training sessions given by the coordinator to the mentors were based on these topics. Given the particular situation the mentors faced (a few weekly hours to accomplish their mentoring tasks), they were asked to reduce the frequency of monitoring when a student's situation stabilized or improved. They were asked to do so in order to concentrate their efforts on the most at-risk students.

Method

Sample. C&C was implemented in 10 secondary schools (50% school board A). The sample was composed of 200 students who were selected for the intervention group (57% in school board A). These students were mostly boys (57%) and were 14.31 years old ($SD = 1.21$) on average at the beginning of the project. Students of both school boards were selected based on their dropout risk as assessed by the short version of a validated standardized questionnaire, the Dropout Prediction Index (DPI, see Annex IV) (Archambault & Janosz, 2009; Janosz, Archambault, Lacroix & Lévesque, 2007). This 21-question survey contains items about school engagement, achievement, problem behaviors, perceptions about school, and intentions of dropping out. The dropout risk index was calculated based on answers to these questions. Students were selected based on their dropout risk, but guidelines varied slightly between school boards. School board A's students with risk indexes over a specific cut-off point were targeted for the intervention as they were labeled as at-risk using the instrument guidelines. School board B implemented C&C one year after School board A. They were invited to select a more specific

group of students who presented medium-high risk, with scores varying between .4 and .65. This choice was made to favour a better match between mentors and mentees, because the research team learned from the experience in School board A where mentors reported facing more difficulties in helping students that were too high-risk. Students who were randomly assigned to the intervention group were then matched to a mentor. There were a total of 41 mentors involved in secondary schools (21 in school board A; 20 in school board B). Schools of both school boards were similar in terms of location and population.

Procedure and Measures

Implementation Fidelity. Implementation fidelity was measured using the same tool and indicators presented in Study 1. Implementation scores and fidelity rates were also calculated the same way.

C&C outcomes. To examine whether school board implementation fidelity is associated to program outcomes, the same strategy presented in Study 1 was used. Implementation fidelity indicators were dichotomized based on Durlak and colleague's threshold (Durlak & DuPre, 2008) and six outcomes were explored: behavioral engagement, cognitive engagement (literacy, mathematics, and general learning), affective engagement, and academic achievement. These outcomes were assessed using an hour-long self-reported questionnaire (see Annex V for items) administrated to students in the fall of year 1 (baseline) and in the spring of year 2 (post-intervention). Dimensions of student engagement were assessed with 5 validated scales taken from the Dropout Prediction Index (DPI) (Archambault & Janosz, 2009) and the Learning and Performance Orientation Questionnaire (LPOQ) (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995). Behavioural engagement was evaluated with 6 items ($\alpha = .57$, "In the last two weeks,

how many times have you missed school on purpose?") and rated on a 4-point Likert scale ranging from "never" (0) to "very often" (3). Affective engagement was evaluated with 5 items ($\alpha = .88$, "I am proud to be part of this school") and answered on a 6-point Likert scale ranging from "totally agree" (1) to "totally disagree" (6). Cognitive engagements in literacy and mathematics were evaluated with 3 items each (α Literacy = .93, α Maths = .70, "How much effort are you willing to dedicate to Literacy [or mathematics] class?") and a 7-points Likert response scale ranging from "very little - - -" (1) to "a lot + + +" (7). Cognitive engagement in learning ($\alpha = .89$, "Even when the subject is uninteresting to me, I am able to keep working hard") was assessed using 22 items and answered on a 6-point (1= absolutely disagree, 6 = absolutely agree) Likert response scale (metacognitive strategies, cognitive strategies and motivation regulation strategies) ranging from "absolutely disagree" (1) to "absolutely agree" (6) (LPOQ; (Bouffard et al., 1995). Academic achievement was also reported by students who were asked to situate their grades in literacy and mathematics class on 14-point scale: 35 = "between 0 and 35%", 38 = "between 36-40%", [...] all the way to 98 = "between 96 and 100%".

Analytic Strategy. Descriptive and frequency analyses were used to portray C&C's implementation in the schools. Implementation fidelity rates and differential effects of the implementation fidelity were evaluated using the same steps reported in Study 1. The adjusted

significance level using a Bonferroni adjustment is ($p \leq 0,01$). All results with significance levels between the latter and the usual ($p \leq 0,05$) will be reported with caution.

Results

Implementation Evaluation. Table 3 illustrates the number of implementation weeks for both school boards, as well as their respective implementation fidelity rates. When averaging the mentors' scores, the implementation weeks seem rather equivalent in both school boards. Nevertheless, the differences in fidelity rates are significant between the two school boards for four out of six components: the only two components with non-significant differences being *Check* monitoring and *Connect* meetings. Only one indicator meets the 60% fidelity criteria proposed by Durlak and colleagues (Durlak & DuPre, 2008) in school board A, while two indicators meet that same criteria in school board B. The components with the highest implementation rates in secondary school were *Check* monitoring and *Connect* meetings. In contrast, the least implemented component in both school boards is the *problem solving* interventions, with fidelity rates of 14.8% and 33.0%.

To verify if school board implementation fidelity is associated with C&C outcomes, we first assessed direct associations between implementation fidelity for each indicator and the outcomes. As shown in Table 4 (first line of each outcome), only one significant direct effect of implementation fidelity was found, which is observed on students' cognitive engagement in literacy. Specifically, fidelity of implementation of *problem solving* interventions is associated with an increase of cognitive engagement in literacy. However, there is no direct association between the other implementation indicators and outcomes.

In order to verify the potential influence of the school board context, we next examined the direct association between school board membership and outcomes. Results were not statistically significant. Yet, school board membership significantly interacts with two implementation indicators for behavioral engagement. Namely, when implemented with fidelity, *Connect* ($\beta = -.25, p < .001$) and *problem solving* interventions ($\beta = -2.36, p = .01$) are negatively associated with behavioral engagement, but only for school board B. No significant associations are observed for school board A on these outcomes (for *Connect* and *problem solving* respectively, $\beta = .18, p = .10$ and $\beta = .04, p = .77$). Next, results also indicate that school board membership interacts with *Check*, *Connect*, and *promotion* fidelity for cognitive engagement in learning. More precisely, *Check* fidelity is associated with a decrease ($\beta = -.32, p = .01$) on cognitive engagement in learning for school board A, while it is associated with an increase ($\beta = .58, p < .001$) on the same outcome for school board B. Further, when implemented with fidelity, *Connect* ($\beta = .31, p = .04$, marginally significant) and *promotion* ($\beta = .35, p = .05$, marginally significant) are both associated with an increase in cognitive engagement in learning, but only for school board B. Implementation fidelity for *Connect* ($\beta = -.21, p = .12$) and *promotion* ($\beta = -.25, p = .06$) is not associated with cognitive engagement in learning in school board A. Finally, school board belonging also interacts with *Check* fidelity for school achievement: when implemented with fidelity, *Check* is associated with an increase in school achievement ($\beta = 4.75, p = .02$, marginally significant), but only for school board B. The association is not significant in school board A ($\beta = -1.14, p = .50$).

To summarize, the associations between *feedback* and communication with the *family* interventions and the outcomes do not differ from one school board to another. Moreover, no interaction effects are observed between implementation fidelity and school boards for affective

engagement, as well as cognitive engagement in literacy and mathematics. However, positive effects on cognitive engagement in learning and achievement are observed in school board B when *Check* monitoring, *Connect* interventions, and *promotion* of school success are implemented with fidelity. Moreover, negative effects on behavioral engagement are observed in this school board when *Connect* and *problem solving* interventions are implemented with fidelity while implementation fidelity for *Check* monitoring is associated with a decrease in cognitive engagement in learning for school board A.

Finally, all significant implementation indicators were tested simultaneously for each outcome. Results show that only two interaction effects remained significant in these models. Indeed, when implemented with fidelity, *problem solving* remained negatively associated ($\beta = -2.25, p < .001$) with behavioral engagement, and *Check* remained positively associated ($\beta = .58, p = .03$, marginally significant) with cognitive engagement in learning, but only for school board B. These two associations were non-significant in school board A (respectively, $\beta = .06, p = .58$; $\beta = -.21, p = .15$).

Discussion

Results of this second study suggest that in secondary schools, implementation fidelity was fairly equivalent in both school boards. Nevertheless, the implementation of these components was not optimal, as fidelity rates could be higher. Moreover, implementation fidelity of some components seems more associated to outcomes, especially when school boards' contextual influences are taken into account. For instance, in secondary schools, only one implementation indicator, *problem solving* interventions, was directly associated with the outcomes in both school boards. Regardless of the intervention context, the development of problem solving skills helped C&C secondary school students use more self-regulation and

metacognitive strategies in their literacy class. This promising result is in line with previous work regarding cognitive-behavioral interventions (Holmbeck et al., 2006). Adolescence is a key developmental period in which abilities acquired via cognitive-behavioral interventions can be well understood and generalized to different contexts.

It was also found that when implemented according to the C&C guidelines, *Check* monitoring, *Connect* meetings, and *promotion* of school success are associated with an increase in cognitive engagement in learning and school achievement in school board B. Since mentors in school board B were all teachers, these results seem logical: most of their interventions must have focused on academic issues, thus resulting in improvement on these outcomes. These specific results in school board B are also in line with the coordinator's expertise and the training capsules proposed, which mostly focused on cognitive and metacognitive training. Further, the fact that *promotion* of school success seems to be a key C&C intervention is interesting, since in secondary school, the benefits of school perseverance (i.e. access to higher education and better jobs) are more proximal (Rumberger, 2011).

Surprisingly, results also suggest a decrease in student engagement in school board B. For instance, when implemented with fidelity, *Connect* meetings and *problem solving* interventions were associated with decreased behavioral engagement. It is quite odd that both significant positive and negative effects on engagement are observed in school board B, but once again, the implementation context of C&C in that school board may have played a role in these discrepancies. Since no governmental funds were given to that school board for the implementation of C&C, administrators encouraged their mentors to concentrate their efforts on the most at-risk students by decreasing their contacts with C&C students who showed improved levels of engagement. Since mentors, who were teachers, maintained frequent contact with their

most at-risk mentees, the relation between implementation fidelity and lower behavioral engagement is justified. Mentors had greater contact with the most at-risk students but were not trained enough as teachers to work with these students on their behavioral difficulties. As most school professionals do, they used their competences and professional background to help students, which resulted in improved cognitive engagement and achievement.

Finally, the fact that no significant positive association was observed in school board A between implementation components and student outcomes was surprising, especially since the only significant association in that school board was negative. Three possible explanations could be suggested. First, although the coordinator worked full-time, she was specialized to work with elementary school students. As such, it might be possible that she was not trained enough to adequately support her high school mentors. Second, it may also be due to the fact that there was a mis-selection of mentees in that school board. Indeed, perhaps the chosen students faced too many difficulties to benefit from a mentoring intervention targeting few specific outcomes such as C&C. School board A was the first to implement the program, as they started one year prior to school board B. In their initial training, they did not receive indications regarding student selection (except they had to choose students with scores above the cutoff established on the risk index), so most of them selected students who had the highest risk scores. Consequently, some mentors reported difficulties in mentoring such high-risk students. Third, the research team felt that the mentors themselves in this school board may not have been optimal candidates to implement C&C, because of their professional training or personal characteristics. Indeed, early on, some mentors mentioned their discomfort in accompanying disruptive students. As a result, indications regarding the best selection of mentees and mentors and further intervention tools were added to the training sessions offered in school board B. Specifically, in school board

B, coordinators were invited to select only students presenting moderate risk on the risk index. Further, school principals were invited to target potential mentors based on their interest in the project and based on their interest to work with the targeted students who presented specific difficulties. These possible explanations support the need to identify key characteristics for potential coordinators, mentors, and mentees in order to offer the best and most adapted services in C&C interventions. Further attention should also be paid to the pairing of mentors and mentees, to ensure significant relationship building in the hopes of optimal outcomes.

General Discussion

In sum, these elementary school and high school studies displayed that most of C&C's components induced better outcomes when implemented with fidelity. Even more importantly, these studies shed light on the significant role played by the implementation context in the association between implementation fidelity and program outcomes. For instance, the results clearly showed that the important core elements in an elementary school setting are not necessarily the same to those that are deemed important in high schools. Moreover, it was demonstrated that the general organizational context where the intervention takes place seems to matter and is associated to a program's outcomes.

These two studies first showed that many of C&C's core elements are related to positive student outcomes. More precisely, *Check* monitoring, *feedback* on monitoring, *promotion* of school success and communication with the *family* are related to at least one positive outcome in elementary schools. In secondary schools, *problem solving* interventions are associated with positive outcomes in both school boards, while *Check* monitoring, *Connect* meetings and *promotion* of school success are associated with positive outcomes only in school board B. These results are interesting as they suggest, in a developmental perspective, that some

components may be more relevant with younger children, while others may be more appropriate with older youths. This highlights the fact that C&C mentors should prioritize some interventions to better support students' developmental needs in accordance with their developmental stage and cognitive abilities (Christenson et al., 2012). The results also provide clear guidelines to allow mentors to concentrate their efforts on optimal and adapted interventions. Finally, even though developmental differences were observed, *Check* monitoring is associated with positive outcomes in at least one implementation site in both teaching orders: this suggests the central importance of careful and rigorous monitoring of all at-risk students in order to keep them on track and promote their positive engagement in school.

In accordance with previous literature on the subject, results also showed that the larger implementation context was related to C&C program outcomes (Edwards, Schoenwald, Henggeler & Strother, 2001; Fixsen, Naom, Blase, Friedman & Wallace, 2005). Indeed, the same core elements can lead to better engagement in one specific school context, while leading to disengagement in another one. Without considering contextual influences in program evaluation, one could conclude that a program encompasses negative or null outcomes. This sheds light on the importance of not only considering what has been done and to what intensity, but also how it was done, with whom, by whom, and in what conditions. Knowing that C&C is actually implemented with different types of students and professionals in diverse contexts and countries ignites curiosity to learn more about the processes underlying these contextual influences. An in-depth knowledge of the general contexts in which C&C was implemented in these schools leads to some interesting hypotheses that are presented throughout this article. Nevertheless, as many questions remain unanswered, further investigation is needed to better

understand every context's specificities and the role these specificities played on the program implementation and outcomes.

Strengths and Limitations

The two studies presented in this manuscript have some limitations worth mentioning. First, the self-reported nature of all the outcome measures can lead to an evaluation bias. The replication of this study with indicators taken from other sources, such as parents or other teachers, would be interesting. Second, the outcome measures were not the same for both teaching orders (i.e. primary and secondary), which limits the comparisons that we can make between the two studies. Further, both studies do not take into account the possible within-school nested nature of the data. While study 1 had a sufficient number of level 2 groups (20 schools minimum) in order to proceed on a multilevel manner (Maas & Hox, 2005), study 2 only included 10 schools. In order to remain coherent between studies, multilevel analyses were not performed. Further studies should include more schools and evaluate these potential multilevel relations. The natural context in which this study took place also encompasses some methodological limitations. As some mentors in school board B were forced to reduce the frequency of meetings with some students to prioritize the most at-risk students, the number of implementation weeks may not be the best indicator to consider a successful implementation. Careful monitoring of the implementation while it took place could have solved this problem. Furthermore, some organizational aspects of the intervention, like the additional training and support offered to the mentors, were left at the discretion of the school boards. This leaves the current research with unknown potential influential factors on implementation quality. While the random assignment of targeted students to the intervention group allows for a more rigorous evaluation of the outcomes, it did not allow the identification of a range of optimal

characteristics on which the selection of mentees could be based, other than a risk level beyond a specific point. Further, some students facing too severe difficulties might have been chosen to receive C&C intervention. The creators of the program suggest the selection of students that are within a certain range of risk to ensure the mentoring program meets their needs. Nevertheless, the selection of students presenting a very high level of risk in this current study might have negatively impacted the evaluation of differential effects of the program, since these students' needs might have been too specific for such a preventive approach.

This research also presents several strengths. First, it is the first known research to consider C&C's implementation in both elementary and secondary school. As research on C&C implementation is rare, this study helps distinguish specificities particular to each school setting. It is also the first known research to examine both the implementation and the differential effects of C&C intervention. By looking at both the implementation and the differential effects, this research allows the understanding of what has been done, and the impact of what was done. Furthermore, the identification of optimal implementation conditions in elementary schools can help to disseminate C&C among younger children, both of which have seldom been done. Finally, this research also finds its strength in its ecological value. Conducted with the precious collaboration of the sampled schools, this research distinguishes itself by the parsimony of its evaluation tools. Instead of adding to the already fastidious task of the mentors with additional questionnaires, the implementation indicators were taken directly from the clinical tools used for mentoring.

In sum, being an effectiveness evaluation, the present study deals with natural conditions and variations that are inherent to that type of study. As the implementing staff worked in the school and were not part of the research team, the implementation depended on their respective

training and expertise. Even though these specific strengths and limitations might help explain some implementation and outcome differences, this study remains interesting as it discusses significant differential effects in spite of its limitations.

Conclusion

To conclude, this evaluation adds to the piling evidence of C&C's relevance in many school contexts. Developed and validated in schools all over the United States (Maynard et al., 2013; Sinclair et al., 1998; Sinclair et al., 2005; WWC, 2006), the current implementation evaluation sheds light on the adaptability of the program and the relevance of all its components, since no component appears wildly unrelated to outcomes. *Check* monitoring, communication with the *family* and many interventions taking place during *Connect* interventions (i.e. *feedback* on monitoring, *promotion* of school success, *problem solving* interventions) relate to positive outcomes in at least one context. Further, we underscore the capital importance of implementation evaluation in order to better understand the process of transferring an evidence-based intervention in the real world. In addition to the insight on program dissemination, the current study reiterates the essential contribution of implementation science in the understanding of a program's effects. Moreover, by keeping an eye on each school board's contextual specificities, this research allows the identification of preliminary, macro-level conditions that are essential to an optimal implementation of C&C. These include sufficient and effective support from the coordinators and the best match between coordinators', mentors', and mentees' profiles and needs. These conditions appear to have an influence on the ability to implement the program components with fidelity, which in turn is associated to program outcomes. To clarify this aspect, the next step would be to make an in-depth qualitative evaluation of the facilitators

and obstacles faced by the different actors who gravitate around students in the program and who contribute to its implementation. This is clearly what we plan to do.

References

- Alvarez, M. E., & Anderson-Ketchmark, C. (2010). Review of an evidence-based school social work intervention: Check & Connect. *Children & Schools, 32*(2), 125-127. doi: 10.1093/cs/32.2.125
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113. doi: 10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage. [Fidelity, discriminant and predictive validity of the Dropout Prediction Index.]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 41*(3), 187-191. doi: 10.1037/a0015261
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., & Vandebosche-Makombo, J. (2013). Validation de l'Échelle des Dimensions de l'Engagement Scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire [Validation of the Scale of the Dimensions of School Engagement among primary school students.]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. doi: 10.1037/a0031951
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science, 12*(1), 23-33. doi: 10.1007/s11121-010-0186-1
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*(3), 317-329. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N., & DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 16*(3), 201-218. doi: 10.1080/10824669.2011.585944

- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (5 ed., pp. 1099-1120). Bethesda, ML: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 468-484. doi: 10.1521/scpq.16.4.468.19898
- Christenson, S. L., Stout, K., & Pohl, A. (2012). *Check & Connect manual: Implementing with fidelity* (3 ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23-45. doi: 10.1016/S0272-7358(97)00043-3
- Darrow, C. L. (2013). The effectiveness and precision of intervention fidelity measures in preschool intervention research. *Early Education and Development, 24*(8), 1137-1160. doi: 10.1080/10409289.2013.765786
- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 17*(2), 5-18. doi: 10.1300/J005v17n02_02
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Edwards, D. L., Schoenwald, S. K., Henggeler, S. W., & Strother, K. B. (2001). A multi-level perspective on the implementation of multisystemic therapy (MST): Attempting dissemination with fidelity. In G. A. Bernfeld, D. P. Farrington, & A. W. Leschied (Eds.), *Offender rehabilitation in practice: Implementing and evaluating effective programs* (pp. 97-120). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South

Florida, Louis De la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

- Flay, B. R. (1986). Efficacy and effectiveness trials (and other phases of research) in the development of health promotion programs. *Preventive Medicine, 15*(5), 451-474. doi: 10.1016/0091-7435(86)90024-1
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., . . . Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science, 6*(3), 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing chronic disease, 4*(4).
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science, 5*(1), 5-13. doi: 10.1023/B:PREV.0000013976.84939.55
- Hartwig, E. K. & Maynard, B. R. (2015). Practitioner perspectives of implementing Check & Connect. *Journal of Evidence-Informed Social Work, 12*(4), 438-449. doi: 10.1080/15433714.2013.873752
- Hayes, A. F. (2014). PROCESS for SPSS and SAS (Version 2.13). Columbus, OH.
- Holmbeck, G. N., O'Mahar, K., Abad, M., Colder, C., & Updegrave, A. (2006). Cognitive-behavioral therapy with adolescents: Guides from developmental psychology. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (3 ed., pp. 419 - 464). New York, NY: Guilford Press.
- IBMCorp. (2013). SPSS (Version 22). Armonk, NY.

- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) – Manuel d'utilisation*. Montréal, QC: Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES): Université de Montréal.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires (QES- Primaire)*: Groupe de Recherche sur les Environnements scolaires.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(2), 235-247. doi: 10.1037/0022-006X.61.2.235
- Klima, T., Miller, M., & Nunlist, C. (2009). *What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school*. (09-06-2201). Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review, 32*(3), 342-364.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*(2-3), 183-198. doi: 10.1080/0144341042000301265
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology, 1*(3), 86-92.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2013). Effects of Check & Connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice, 24*(3), 296-309. doi: 10.1177/1049731513497804
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2012). *Program evaluation theory and practice : A comprehensive guide* (1st ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Mitchell, B. S., Bruhn, A. L., & Lewis, T. J. (2016). Essential features of tier 2 and 3 school-wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M.

- VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention* (2 ed., pp. 539-562). New York, NY: Springer US.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, *46*(5), 984-994. doi: 10.1037/a0018881
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *Journal of Educational Research*, *106*(2), 105-119. doi: 10.1080/00220671.2012.667012
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, *41*(5), 377-395. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00087-6
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, *27*(5), 276-292. doi: 10.1177/07419325060270050301
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004a). Assessing and monitoring program process. In P. H. Rossi, M. W. Lipsey, & H. E. Freeman (Eds.), *Evaluation: A systematic approach* (7 ed., Vol. 7, pp. 169-201). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004b). An overview of program evaluation. In P. H. Rossi, M. W. Lipsey, & H. E. Freeman (Eds.), *Evaluation: A systematic approach* (7 ed., Vol. 7, pp. 2-30). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (Eds.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 275-294). Oslo, Norway: Springer Netherlands.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: UC Santa Barbara Retrieved from <http://www.spokanecounty.org/data/juvenile/modelsforchange/School%20dropouts%20-%20Why%20sudents%20dropout%20of%20school.pdf>.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). New York: Springer.

- Schoenwald, S. K., & Garland, A. F. (2013). A review of treatment adherence measurement methods. *Psychological Assessment, 25*(1), 146-156. doi: 10.1037/a0029715
- Schultes, M.-T., Jöstl, G., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Measuring intervention fidelity from different perspectives with multiple methods: The Reflect program as an example. *Studies in Educational Evaluation, 47*, 102-112. doi: 10.1016/j.stueduc.2015.10.001
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Elevo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*(1), 7-21.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*, 29-41.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children, 71*(4), 465-482. doi: 10.1177/001440290507100405
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tanner-Smith, E. E., & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science, 14*(5), 468-478. doi: 10.1007/s11121-012-0330-1
- WWC. (2006). *WWC intervention report: Check & Connect*. Washington, DC: Institute of Education Sciences : What Works Clearinghouse.

Table 1

Implementation Fidelity in Elementary Schools: Mean Implementation and Fidelity Rates of Check & Connect's Main Components and Active Ingredients

Component	School board A		School board B		Fidelity rate difference	Total (both SBs)	
	Implementation (number of weeks)	Fidelity rate	Implementation (number of weeks)	Fidelity rate	<i>t</i>	Implementation (number of weeks)	Fidelity rate
Check	29.76	43.12%	52.51	79.57%	-7.19***	35.64	49.84%
Connect	45.83	66.42%	55.95	84.77%	-2.83**	48.43	64.34%
Feedback	30.25	43.84%	37.05	56.14%	-2.53*	32.00	47.41%
Promotion	35.41	51.32%	47.65	72.19%	-3.95***	38.56	57.12%
Problem solving	22.63	32.79%	18.22	27.6%	1.66	21.49	31.84%
Communication	36.65	53.11%	36.08	54.67%	0.17	36.50	54.07%

Note. Implementation = mean number of intervention weeks for the whole sample

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Table 2

Direct Associations and Differential Effects in Elementary School

	Behavioral engagement			Affective engagement			Cognitive engagement			Achievement		
	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2
Check	.20	(.09)*	.13***	.14	(.14)*	.05	.20	(.14)	.07*	-.11	(.15)	.09**
Check x SB	-.55	(.23)*		-.73	(.37)*		-.63	(.36)		-1.18	(.37)**	
Connect	.13	(.11)	.07*	.18	(.16)	.02	.25	(.15)	.05	.21	(.16)	.04
Connect x SB	-.44	(.34)		.02	(.53)		-.58	(.52)		-.39	(.54)	
Feedback	.23	(.09)*	.11**	.32	(.15)*	.10**	.26	(.14)	.08*	-.15	(.15)	.04
Feedback x SB	-.39	(.22)		-.93	(.33)**		-.64	(.32)*		-.46	(.35)	
Promotion	.19	(.09)*	.10**	.11	(.14)	.05	.15	(.14)	.06	-.04	(.14)	.07*
Promotion x SB	-.42	(.22)		-.74	(.35)*		-.57	(.33)		-.95	(.35)**	
Problem solving	.21	(.14)	.08*	.36	(.21)	.04	.39	(.20)	.06	.05	(.22)	.02
Problem solving x SB	-.49	(.35)		-.52	(.55)		-.45	(.53)		-.29	(.57)	
Communication	.11	(.09)	.07*	.15	(.14)*	.05	.14	(.14)	.05	-.14	(.14)	.04
Communication x SB	-.26	(.21)		-.69	(.33)*		-.39	(.32)		-.42	(.34)	

* $p \leq .05$ (marginally significant). ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Table 3

Implementation Fidelity in Secondary Schools: Mean Implementation and Fidelity Rates of Check & Connect's Main Components and Active Ingredients

Component	School board A		School board B		Fidelity rate difference	Total (both SBs)	
	Implementation (number of weeks)	Fidelity rate	Implementation (number of weeks)	Fidelity rate	<i>t</i>	Implementation (number of weeks)	Fidelity rate
Check	37.36	54.15%	44.54	67.48%	-1.28	40.51	60.01%
Connect	44.81	64.94%	42.53	64.44%	.61	44.01	65.20%
Feedback	29.95	43.40%	23.61	35.78%	2.79**	27.32	40.47%
Promotion	32.07	53.73%	26.28	39.82%	2.19*	29.65	43.93%
Problem solving	22.79	33.04%	9.80	14.85%	6.04***	17.18	25.45%
Communication	29.48	42.72%	16.12	24.42%	4.58***	22.17	32.85%

Note. Implementation = mean number of intervention weeks for the whole sample

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Table 4

Direct Associations and Differential Effects in Secondary School

	Behavioral engagement			Affective engagement			Cognitive engagement F			Cognitive engagement M			Cognitive engagement L			Achievement		
	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2	β	(SE)	R^2
			.18***			.12***			.14***			.07**			.37***			.06
Check	-.10	(.08)		-.09	(.17)		.16	(.18)		.12	(.19)		.08	(.10)		1.24	(1.29)	
Check x SB	-.15	(.17)		.49	(.34)		-.38	(.36)		.41	(.38)		.90	(.19)***		5.89	(2.56)*	
			.20***			.12***			.16***			.08**			.32***			.03
Connect	-.01	(.08)		.19	(.17)		.29	(.18)		.34	(.18)		.06	(.10)		.66	(1.27)	
Connect x SB	-.43	(.17)**		.01	(.34)		-.67	(.36)		-.35	(.37)		.52	(.20)*		.53	(2.59)	
			.19***			.12***			.14***			.07**			.31***			.04
Feedback	-.14	(.09)		-.03	(.19)		.06	(.21)		.20	(.22)		.06	(.12)		1.17	(1.51)	
Feedback X SB	-.29	(.21)		.29	(.42)		-.23	(.45)		.11	(.47)		.29	(.25)		-2.83	(3.18)	
			.18***			.11**			.14***			.06**			.33***			.03
Promotion	-.01	(.09)		-.10	(.18)		.19	(.19)		-.04	(.19)		-.01	(.11)		.86	(1.36)	
Promotion X SB	-.28	(.18)		-.01	(.38)		-.10	(.39)		-.01	(.42)		.59	(.22)**		-.14	(2.84)	
			.24***			.13***			.16***			.07**			.30***			.04
Problem solving	-.05	(.13)		.24	(.26)		.52	(.27)*		.34	(.28)		.05	(.16)		1.86	(1.96)	
Problem solving X SB	2.39	(.57)***		-1.25	(1.21)		.78	(1.26)		.11	(1.33)		.51	(.72)		9.62	(9.04)	
			.17***			.12***			.15***			.06*			.31***			.04
Communication	-.03	(.11)		.05	(.23)		.10	(.24)		-.04	(.25)		-.13	(.14)		-.24	(1.72)	
Communication X SB	-.25	(.29)		.78	(.59)		-1.20	(.53)		.27	(.66)		.29	(.35)		-5.99	(4.49)	

* $p \leq .05$ (marginally significant). ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$

Chapitre III: Process evaluation of Check & Connect: An examination of implementation facilitators and obstacles

Mélissa Goulet¹ & Isabelle Archambault¹

¹Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES),

École de Psychoéducation, Université de Montréal

Abstract

Many dropout prevention programs have been developed and evaluated in the past decades, yet little is known about the contextual influences that can affect their implementation. Implementation processes, such as school principal leadership and funding, have been identified in the past for their influence on program implementation, yet the mutual or dynamic influence of these processes is still to be understood. This study examines the processes involved in the implementation of Check & Connect (C&C), a targeted dropout prevention program promoting the development of a significant relationship between at-risk students and a mentor. Semi-structured interviews were conducted with 12 mentors and coordinators directly involved in C&C implementation. Analyses were conducted in two subsequent steps: thematic analyses first helped identify implementation processes described by respondents, and then synthetic case studies helped build four implementation stories for each implementation site. This last step was conducted using the Theory of Planned Change originating from organizational psychology. This theory helps to understand the complex dynamics of implementation processes in specific contexts. Results first reveal that some implementation processes are common to all cases. However, the study of four distinct case stories exposes the specific dynamics of each case, which are associated with previously identified outcomes of the program, beyond implementation fidelity. Implications for future implementations of evidence-based programs in the school setting are discussed.

Introduction

In recent years, social sciences and public health research has focused increasingly on the academic, social, behavioral, and emotional pathways leading to school dropout (Levin, Belfield, Muennig & Rouse, 2007; Rumberger, 2011; Rumberger & Lim, 2008). Known for its multiple consequences on youth, such as socio-professional integration difficulties, lower wages and unstable jobs, as well as for its high social costs (i.e. for the justice and health systems amongst others) (Lansford, Dodge, Pettit & Bates, in press), school dropout has been described as the consequence of a school disengagement trajectory often finding its roots in the elementary school years (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Rumberger & Rotermund, 2012; Zaff et al., 2016). In order to face and prevent this concerning issue, many prevention programs have been developed, implemented, and evaluated in the last decades (Finn, Gerber & Boyd-Zaharias, 2005; Levin et al., 2007). However, few of these evaluations attempt to understand program effects in the light of their implementation fidelity and processes. Despite this, many contextual factors can influence a program's implementation and implementation processes, which in turn can help understand the program's effects (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005; Stith et al., 2006). To disentangle this chain of influence and better understand the factors at work in program implementation, the following study aims to examine the implementation processes of Check & Connect (C&C), a specific targeted dropout prevention program.

Implementation Processes

Program implementation refers to the actions laid out in order to put into practice a planned intervention (Fixsen et al., 2005). Effective program implementation implies a significant change in peoples' work habits: in the school setting for example, teachers and professionals have to modify their practices in order to integrate the program in their daily

routines (Domitrovich et al., 2008). It is well established that program implementation is associated with program effects: better outcomes are linked to better implementation (Derzon, Sale, Springer & Brounstein, 2005; Durlak & DuPre, 2008). Yet, program implementation can be influenced by implementation processes, which are the influential factors that affect the implementation fidelity of a program in terms of what was initially planned (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Processes are mostly identified as facilitators and barriers to the implementation and they are generally presented in five main categories: the program's essence and components, implementer's personal characteristics, organizational capacity, organizational support system, and community-level influences (Durlak & DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005; Proctor et al., 2008). More precisely, regarding the program itself, processes such as the adaptability and appropriateness of the program's essence and components to the context have been shown to influence implementation (Durlak & DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005). Implementers' characteristics such as their perceptions towards the need for the intervention and its potential benefits, as well as their beliefs on self-efficacy, all have an influence on the implementation of a program (Durlak & DuPre, 2008; Ringwalt et al., 2003; Stith et al., 2006). Organizational capacity indicators such as work climate, shared vision (i.e., consistent agreement and common adhesion to the program), openness to change, communication, shared decision-making (i.e., staff participation in the choice of intervention), and administrative leadership, as well as the organizational support system in place, such as training, supervision, and the presence of an on-site coordinator, have also been linked to an intervention's implementation (Durlak & DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005; Greenhalgh, Robert, Bate, Macfarlane & Kyriakidou, 2005). Finally, macro-level community processes, such as policies and funding, have been previously associated with implementation (Stith et al., 2006).

However, beyond the direct influence of these five key factors, their additive or interactive influence on program implementation remains unclear. These factors are generally presented in an eco-systemic manner, with the program's characteristics as the core elements, the implementer's personal characteristics as the most proximal factors, and the community-level factors as the most external, macro-level ones (Fixsen et al., 2005). Previous work has helped clarify the common influence of some individual/proximal-level and organizational-level factors on program implementation (Kallestad & Olweus, 2003; Riley, Taylor & Elliott, 2001). Though this clarification helps illustrate the complex influences between some key factors, their bidirectional associations or chronological ordering is yet to be explained. Considering that the implementation of an evidence-based intervention (EBI) is associated with a significant change in people's work habits and practices, we propose that the Theory of Planned Change (Collerette, De L'Isle & Perron, 1997), originating from organizational psychology, can help to better understand the bidirectional influences, chronological ordering, and overall dynamics intervening between implementation processes.

The Theory of Planned Change illustrates the complex processes involved in a change of practice such as the implementation of an evidence-based intervention (Collerette et al., 1997). Concretely, this theory suggests that an organization's inputs (i.e. resources and effort allowed to the new practice) will depend on the resistances of the organization, which are greatly influenced by the involved personnel's perception of the organization's purpose. More precisely, the personnel's perception of the organization's needs and orientations influences its resistance to change, which in turn influences the resources it allows to the practice change. In the context of program implementation, this suggests that the personnel's perception of the organizations' mission determines which inputs are acceptable in the application of the program:

it acts as a filter that allows only acceptable feedback (i.e. ones that are coherent with perceived purpose) to influence the choice of actions. For example, in the school context, if the program's objectives are coherent with the staff's perception of the school's needs, orientations and mission, more input (i.e. resources and effort) will be allowed in the implementation. In the contrary, if the program does not match the staff's perception of the school's needs, orientation and mission, the implementation will face great resistances. Environmental influences, such as policies, funding, and so on, are also involved at every step of the implementation. The Theory of Planned Change illustrates the dynamics and interrelations at every step of the implementation, since the change process is cyclical and each step influences the next. That theory sheds light on the dynamics involved in practice change such as the implementation of an evidence-based program. However, no known empirical work in social sciences has illustrated the complex dynamics and temporal ordering of the five main categories of implementation processes presented earlier (i.e., the program's essence and components, implementer's personal characteristics, organizational capacity, organizational support system, and community-level influences). To address this gap in the literature, the present study aims to combine these previously identified processes and the Theory of Planned Change in order to explain the processes involved in the implementation of C&C, a dropout prevention intervention.

Check & Connect

Check & Connect (C&C) was developed in the early 1990's at the University of Minnesota. As a targeted prevention program, it offers a specific intervention for students at risk of dropping out of school (Christenson, Stout & Pohl, 2012). Specifically, by creating significant relationships, using problem solving strategies, and stimulating school belonging, C&C aims to

improve student engagement, school success, and perseverance. Concretely, each participating student is paired to a mentor for a 2-year period. The mentor is the first of the program's four core elements: he or she is also responsible for the implementation of the three remaining components. The second component is *check* monitoring. Specifically, the mentor systematically monitors his mentee's engagement indicators in order to have a continuous and accurate portrayal of the student's specific situation. *Check* monitoring allows for the planning of the third component, *Connect*, which refers to students' individualized interventions. Based on the portrayal acquired via monitoring, the mentor meets his mentee to offer interventions that are adapted to the student's current situation. *Connect* meetings occur on a weekly basis for a minimum of two years. Finally, the fourth component involves the student's *family*: the mentor is responsible for strengthening the family-school relationship by establishing positive-oriented, two-way communication channels between the at-risk student's family and the school.

C&C has been evaluated many times in the United States: overall, positive results on at-risk student's retention and progression in school were found (Sinclair, Christenson, Elevo & Hurley, 1998; Sinclair, Christenson & Thurlow, 2005; WWC, 2006). More recently, an increased academic performance and lesser disciplinary referrals similarly resulted from this intervention (Maynard, Kjellstrand & Thompson, 2013). In Canada, this program has shown positive outcomes on at-risk students' academic and psychosocial adjustment (Archambault et al., 2016). After concentrating on the program's effects for decades, some recent publications begun to look at key ingredients and implementation processes associated with C&C (Christenson et al., 2012; Hartwig & Maynard, 2015). Nevertheless, no study presents an in-depth look at C&C's implementation processes and their inter-influences.

Method

Sample

The implementation of the C&C program took place in 29 elementary and secondary schools from two distinct school boards (A and B) in Quebec, Canada, both covering suburban and semi-rural territories. Administrators from these school boards were looking for an evidence-based solution to address the high dropout rates in their institutions. An alliance with the University of Montreal's School Environments Research Group (SERG) was formed, and the implementation and evaluation of C&C began in these two sites. School board A was the first to implement the project (2009-2011), followed by school board B the next year (2010-2012). Essentially, students were selected based on their risk of dropping out of school and randomly assigned to the control or the intervention condition. Students in the intervention group were matched to a mentor for a minimum of two years, which is the recommended duration of the intervention.

In the present study, we chose to analyze elementary schools and secondary schools separately. As such, multiple-case sampling was used as four cases were built which included all the elementary schools (Cases 1 and 2) and secondary schools (Cases 3 and 4) of the two school boards. This choice was made based on previous work revealing major differences in implementation fidelity and observed effects between elementary schools and secondary schools, and between implementation sites (Archambault et al., 2016; Gerring, 2007; Goulet, Archambault & Janosz, submitted). Sampling is consequently multiple-case and contrasted as suggested by previous work (Pires, 1997). For instance, these previous evaluations revealed positive outcomes in school board A's elementary schools (Case 1) and in school board B's secondary schools (Case 4), but smaller and even null outcomes in school board A's secondary

schools (case 3) and school board B's elementary schools (Case 2) (Archambault et al., 2016; Janosz et al., 2014). Furthermore, evaluations showed that in elementary schools, although implementation fidelity was superior in school board B (Case 2) in comparison to school board A (Case 1), implementation fidelity was associated with more positive outcomes in the latter (Case 1). Moreover, in secondary schools, while implementation fidelity was fairly equivalent in both school boards (Cases 3 and 4), it was only associated with positive program effects in school board B (Case 4) (Goulet et al., submitted), which supports the relevance of examining four distinct cases (Gerring, 2007).

Data Sources and Procedure

Semi-structured interviews were conducted with a total of 12 informants. The interview grid (see Annex VI) was pre-tested with two actors and then proposed to the 12 respondents. These respondents were mentors or intervention coordinators directly involved in C&C's implementation in schools. More precisely, all the involved coordinators took part in an interview, and were then asked to target mentors who would be interested in sharing their story, whether implementation was a positive or negative experience for them. The research team contacted these mentors and every mentor who consented to participate in the study was interviewed. Between two and four mentors by case were interviewed (4 in school board A and 8 in school board B). Since the interviews took place in the spring of 2013, the implementation had been over for a year in school board B and for two years in school board A. As such, most of school board A's mentors had since changed schools, making it hard to get in touch. That mobility explains the reason for fewer mentors from school board A in the sample.

Interviews lasted 90 minutes each on average. They were conducted by the main researcher of the present project and were divided in two parts. The first part included open

questions about facilitators and obstacles met during C&C's implementation: "What obstacles/facilitators have you faced in the implementation of C&C in your school?". Afterwards, more specific questions in regards to targeted obstacles and facilitators were asked. These questions were inspired by the implementation conditions identified in the original implementation manual (Christenson et al., 2012): "In your opinion, what characteristics are essential in order to be a C&C mentor?". Each interview was recorded in audio format with the respondents' consent and was later transcribed in order to be analyzed.

Analytic Strategy

Thematic analyses were first conducted, followed by a synthetic analysis. First, a thematic analysis was completed using mixed codification of interview transcriptions. Using NVivo10 (QSR, 2012), each interview was analyzed separately. A mixed codification approach was used to allow both the emergence of important implementation processes named by the respondents and the classification of their discourse in different pre-determined categories inspired by previous implementation science research. More precisely, some implementation processes related to the categories identified in previous work were used as predetermined codes during thematic analysis. Specifically, implementer's personal characteristics (i.e., mentor's perception of the need and the benefits of C&C), organizational capacity (i.e., administrative leadership, staff's perception of the need and benefits of C&C, staff's participation in the choice of the intervention), organizational support system (i.e., presence of a coordinator, clinical supervision, training), and community-level influences (i.e., intervention funding) were all part of the initial coding tree. Once these predetermined codes were identified, codification began and the remaining themes emerged. The codification tree stabilized and saturation was reached once the fifth transcript was coded: every verbatim was then re-coded using the final coding

tree. Table 1 presents the themes used during the codification of transcripts for each of the five main categories. Pre-determined codes are identified using an asterisk.

The second level of analysis was multiple case analysis. Intra-case analyses were performed using a combination of inductive (Stake, 1995) and deductive (Yin, 2014) approaches. The combination of theory testing and theory building is known to increase a case study's complexity and quality (Woodside, 2010). Each case story's structure was first elaborated using the intrinsic logic of the Theory of Planned Change (Collerette et al., 1997), which aims to explain the dynamics of facilitators and resistances faced in organizations while implementing new practices. More precisely, the theory helped structure the chronological ordering of the different pre-established processes (which were the original themes in the coding tree). Then, case stories were enhanced with major themes that emerged from their respondents' discourse. These themes were introduced in the stories following both the logic already in place in each case and the intrinsic logic found in the transcripts (i.e. the dynamics and temporal organization of the discourses presenting the implementation obstacles and facilitators). Each case story was built using cross tables presenting the most frequently discussed themes by case. For every main theme found in each case, verbatim extracts were analyzed: case stories were built to represent how respondents discussed the implementation in their schools. Further, inter-case horizontal analyses were realized in order to identify convergences between the four cases: these common themes reveal central processes in implementing C&C beyond specific experiences. Intra- and inter-case analyses were validated by a second analyst to ensure internal validity.

Results

Case 1: School Board A, Elementary Level

School board A received a substantial **governmental grant**¹ in order to implement the intervention, and the vast majority of that sum was dedicated to the elementary level. Considering human and financial resources, Case 1 was allowed the most **input** in the implementation of C&C. These important financial resources allowed the hiring of full-time mentors. These 7 mentors worked full-time in implementing C&C and divided their time between 2 to 3 elementary schools (14 schools in total), depending on the territory they were assigned to. In each of these schools, they mentored targeted students (around 25 students per mentor in total; n = 108) for two years, as prescribed by the program.

The C&C project began as school board officials were seeking an evidence-based solution to an increasing dropout rate. After learning about C&C, school board officials met with elementary school officials. They presented both the state of the situation regarding the board's dropout rates, as well as C&C itself, including implementation conditions proposed in the original manual. The interested parties went back to their respective schools to present the school board's situation and the project. The implementation of the program was **voted in general assembly by every school's staff**. After the identification of interested schools, board officials created two-year contracts for mentors: "*we saw there were job openings. When I read the job description, I thought it was really interesting as it seemed to allow us to work outside the box. Personally, I was at a point in my career where I needed that. I applied on the position and went through the whole selection process, and then I got the job!*". As described by a mentor,

¹ Bold words represent processes that emerged from transcripts.

the interested candidates postulated and **mentors were selected based on their qualifications and interest** in the implementation of C&C. Besides the hiring of full-time mentors, the financial situation of Case 1 allowed for the purchase of material resources (i.e. laptop computers) for the mentors while also paying a substantial part of the **coordinator's** salary. As all mentors were independent and constantly moving from one school to another, the school board supplied a meeting room in their offices where **mentors met weekly with the coordinator**: *"We got together, we all shared an office, all of us. So we met every Friday afternoon, we helped each other. It was like our home"*.

All the staff members in participating schools knew about C&C, since all assisted to an official presentation before accepting the implementation in their organization. Consequently, **staff knowledge about the program as well as their adhesion** was quite positive in the beginning, and it improved with time. **Some staff members were reluctant** to see a prevention program such as C&C implemented in their organization: *"When you're in a small elementary school, you have a great professional who only sees 5 students a week while the needs are huge for many more students, it's hard. Especially in elementary school, the results are not immediate: we're speaking about school dropout here"*, but most of their **apprehensions vanished shortly** after the beginning of the implementation. This can be seen in the following statement by a mentor: *"as soon as they started seeing little changes in the students' behavior, and right after the adaptation phase passed, they accepted it"*. In most of the schools included in their caseloads, **mentors were perceived in a very positive manner**: *"As soon as I arrived, they came to see me for advice regarding their students, I was surprised! I feel like I was really perceived as a professional"*. **Collaboration of the school's staff members** was easy and no major obstacle to the implementation was named by the mentors that were met.

Case 2: School Board B, Elementary Level

No external inputs were involved in the implementation of C&C in Case 2. Following the school board leader's recommendations, and after secondary school principals decided to implement the program in their organizations, some elementary **school administrators decided to implement the program in their schools** as well. The school board allowed a small sum to each participating elementary school (n = 6) to help pay for some of the material: *"a symbolic amount they gave to the school to pay for photocopies [...] but it doesn't cover everything! And depending on the school... You know, every school principal is free to use the money as he wishes. It was not fairly separated between mentors"*. As **no particular budget was allocated to the implementation of C&C**, no full-time mentors were hired. In every participating organization, the mentoring task was added to the school's part-time specialized educator (n = 6) at the beginning of the first year. **No mentor in this case was informed beforehand nor did they choose to participate as mentors. School staff members were not consulted either**: the project began in their schools in the beginning of the school year **without them knowing or agreeing**. As administrators wanted to hurry the process to make sure everyone began implementing simultaneously, interested and willing school principals had the responsibility to ensure their staff's participation in the process: **no formal presentation or vote** took place in any of the schools.

As **mentors' workload was split** between their usual educator tasks (an average of 15 hours a week) and their role as C&C mentors (around 5 hours a week), **balancing the two roles** while maintaining a realistic schedule proved to be a struggle for most mentors: *"I was allowed to block certain periods of time in my schedule, but no hours were added to my paycheck. This means I was able to meet my C&C students most of the time, but if I had an emergency or a*

crisis to solve in the school, my C&C time was cancelled. I had to wait for the next week". These **temporal limitations** made it **hard to maintain regular supervision sessions** with their **coordinator**: at best, they met once every 7 to 8 weeks. Besides the difficulties related to their busy schedules, mentors had to **balance two different roles**. In the schools, their role as educators was mainly to address behavioral problems and to make sure every problematic behavior was punished: *"Here at the school board, us educators have a culture, we have a role, and it's hard to change. We have always had to put out fires, to solve crises. We're not here for prevention, we're here for emergencies"*. For all the mentors, this **vision was the complete opposite of their role as mentors**, since they now had to monitor disengagement behaviors of their C&C students with the goal to better understand their situation and solve problems. This **double role** asked mentors to split their time between their usual punitive approach as educators and their new preventive approach as mentors: *"It's been hard, switching from my educator role to my mentor role. I'm used to being coercive. And now it was all: no, just be with the student and support him through his journey. I'm more like: "you did this, this is your consequence". I had to talk to myself everyday not to be like that with my C&C students"*.

Not all school staff members knew about the program since it was **not formally presented** in general assembly. Further, many members were **resistant to the implementation of the program** as they **did not choose to implement it**, and because it **made their school educators busier and less available for their classroom needs**: *"What they saw was 5 hours for only 6 students. Their educator was taken from them, unavailable, to work with 6 students. They thought it was absurd"*. Many **staff members questioned the selection of C&C students**, as many selected students were not the most disruptive in class: they were at risk of disengagement, failure, or both, but they were not necessarily the most explosive students. Some

teachers were reluctant to see these few students (6 per school, 37 in total) receive such intensive support while some students with externalized behavior problems did not receive special support in their classrooms. Consequently, **some teachers refused to let the mentor meet students during class time**. Implementing C&C was hard for many mentors who faced **serious incomprehension and resistances** from the school staff. Some mentors even had to convince their school principal to carry on with the program since some of them wished to stop because of all the struggles caused. All these obstacles made it hard for mentors to maintain weekly meetings with their C&C students.

Case 3: School Board A, Secondary School Level

As mentioned earlier, school board A received a **substantial governmental grant** to implement C&C in its schools, but most of the funds were used to hire full-time mentors who worked in elementary schools. That was in line with the **organization's desire to make C&C the school board's main preventive approach** in order to put protective factors in place early in their elementary-school students' trajectory. Consequently, **secondary school teachers were approached** and the **interested candidates** had their teaching tasks reduced in order to act as C&C mentors in their schools (23 mentors, 5 schools in total). **A mentors' perception of why they were approached** is interesting to consider: some of them thought it was because of their special interest for students facing difficulties (*"My school principal knew my strengths and my interest for that type of situation. [...] I think we're not efficient in helping these students. I obviously accepted to be a mentor, with great pleasure"*), while others thought it was for other reasons (*"They chose me because I always say yes, because they needed someone, and because I'm interested in these kids"*). **All secondary school mentors were teachers**, and most selected students (n = 113) presented moderate to high behavioral problems. Mentors received an **initial**

training session which consisted of presenting C&C and its components, but they reported having received **no clinical or intervention-related training**: "*We received nothing. I often felt helpless in front of my students, because I had no training*". In this case, **supervisions** were very concrete and intervention-related, as mentors reported facing many difficulties since their **professional training did not allow them to address** the behavioral difficulties their C&C students faced. The **coordinator scheduled supervision sessions in order to give mentors tools** to face these specific challenges. Nevertheless, some mentors felt these meetings did not meet their primary needs and felt judged for their difficulties as well: "*The worst part of these meetings was listening to others. I didn't understand what they were saying, I felt like I was alone, and I couldn't ask questions, I was too afraid. And then I heard: "I'm not going to show you how to do your job, you're supposed to know". I was happy I didn't ask for help*".

The program was **perceived in a negative manner by teachers who were not mentors**. Many of them thought it was **odd that their colleagues had that much free time for so few students**: "*Colleagues who were saying: "What is this, why do you have so much time to do that? ""*". Given the time they had to accomplish their mentoring tasks, mentors followed an average of 2 to 3 students. Mentors thought that the **program was not well known, nor understood, by their colleagues**. Important **dissensions were even noted between mentors regarding their vision of C&C**. While some thought **communication with the family** was central to their mentoring job ("*It was my main battle. The parents. Calling them, meeting them, getting coffee with them, anything to build a relationship*"), some thought it was not part of their role ("*I didn't see myself doing that, talking to parents, telling parents what to do*"). On a day-to-day basis, it was a **struggle for most mentors to meet their students**: they had only **specific periods of time** to devote to their C&C students, but **many teachers refused to let their**

students meet their mentors during class time. Further, **some teachers refused to give mentors feedback about C&C students,** saying they did not have time to do so. The clash between their expertise and their C&C student's needs, the clash between their support needs and the supervision sessions they had, and the resistances of the school staff made it a difficult experience for most mentors.

Case 4: School Board B, Secondary School Level

As mentioned earlier, C&C was **auto funded** in school board B. The project was presented to secondary school principals by board officials and the **C&C secondary school coordinator.** The coordinator was selected based on skills and interest for such a project. The coordinator accomplished coordination duties part-time while maintaining her clinical job at the school board. After the official presentation of the project, interested school principals went back to their respective schools to present the project. Accompanied by the coordinator, they **presented the project to their respective staff teams, and then the implementation of the project was voted in general assembly.** Only schools (n = 5) that **adopted the project with clear majority** in assembly proceeded to its implementation at the beginning of the following school year. **Mentors (n = 20) were then selected based on their professional training and interest** in the program: if they showed interest in the project and had the required skillset to intervene with students who faced various difficulties related to their dropout risk, they were offered the mentor position. They were also differentially matched with their C&C students (n = 86), based on their **professional training and personal skills** in relation to the students' specific difficulties and needs: "*We matched the needs and the mentors' expertise. [...]. We even split the teachers: math teacher, that student is not organized. A math teacher works in sequences, is more logical, there, a match. Language comprehension, a French teacher. That's*

how it goes. Students having trouble with time organization were matched with history teachers. It's their expertise, time scales". **Teachers who gave feedback regarding engagement in class of C&C students did so voluntarily:** they received explanations regarding the feedback task and the implications related to it, and then accepted or refused to proceed. Volunteer teachers were then selected by the coordinator to give mentors feedback about C&C students.

During the implementation, **all school staff members knew about the program.** Some mentors still faced **resistances from members of the staff in the beginning.** According to some mentors, these resistances were caused by the **jealousy** of some colleagues who had wished they were mentors: *"I think it was just jealousy. I know some of them wanted to be mentors and they weren't chosen. And regarding time, since we had more flexibility than they had, we met students and taught less than they did. It was jealousy, I'm sure"*. According to mentors, these **resistances faded quickly when the non-mentor teachers saw the workload associated with the mentor status.** All mentors had a **double role** in their schools: they were both mentors and teachers or both mentors and educators. On a conceptual level, the double role was not an obstacle to C&C implementation: *"When they were in my classroom, I had immediate access to their nonverbal. They entered the classroom, I knew how they were doing. It made a huge difference. As a mentor I was very motivated, I had them in front of me, I saw them daily in class, I knew if they were doing good or bad, and I had my colleagues' feedback"*. The difficulties were more on the organizational level, as mentors had specific periods of time to accomplish their mentoring tasks: *"Some classes I can never visit, I can never meet my students, since I'm teaching at the same time. Consequently, it's always during the same classes"*. Since they **did not have much time to meet their students weekly**, mentors were asked by the SB officials to prioritize students who faced the most difficulties: they did not meet their other

students as often. Mentors had **individual and group supervision sessions**. School principals attended group sessions. All mentors mentioned the **support of their principals** as a great asset in their experience. In summary, **collaboration from members of the staff** was never an obstacle for mentors, and even though it was **difficult to find time** to meet all of their students, all of the mentors admit C&C was a positive experience for them.

Relationships and Collaboration: Common Main Processes Involved in C&C Implementation

Horizontal analysis of the four cases reveals focal implementation obstacles and facilitators that transcend one specific context. First off, school staff's readiness to implement the program was named by many as a key factor in the beginning of the project. Whether it was the presentation of the program, the adoption of the program, or the training of mentors for example, each case started the project with a specific level of preparation that facilitated or hindered implementation. Time was also a major obstacle for all respondents: even mentors who worked full time on C&C mentioned they wished they had more time in each school. For part-time mentors, they all felt they did not have enough time to accomplish all their C&C-related tasks. Further, relationships and collaboration with colleagues was a key process in the respondents' discourse. More precisely, the school team's knowledge of the program, comprehension of its purpose, and adhesion to the approach emerged in all cases. When their colleagues had good knowledge of the program, understood it well, and agreed about its utility, mentors spoke more positively about C&C implementation. On the contrary, poor knowledge and understanding of the program led to weaker school team collaboration and constituted an obstacle to mentors' work.

Discussion

Implementation processes, and the complex dynamics intervening between them, help enrich implementation evaluation by suggesting why the intervention was put into practice in a certain way (Fixsen et al., 2005; Rossi et al., 2004). By first identifying processes named by 12 respondents directly involved in the implementation of C&C and then by synthesizing them using theoretical and inductive logics, the current study drew the story of four distinct cases. Processes identified in each of the four cases are coherent with previous work regarding important implementation processes such as school board or principal leadership and work climate (Durlak & DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005; Greenhalgh et al., 2005). However, the present study deepens the understanding of these specific processes. For example, results show that school board and school principal leadership by themselves cannot ensure an optimal implementation. While leadership was stronger in school board A (Cases 1 and 3) than in school board B (Cases 2 and 4), previous work showed that C&C's effects were much more positive in Cases 1 and 4 than in Cases 2 and 3 (Archambault et al., 2016; Janosz et al., 2014). This suggests that one single implementation process cannot be accountable for a successful intervention per se: as illustrated in the Theory of Planned Change (Collerette et al., 1997), it is the dynamics intervening between processes that matters.

In this line, this particular study allowed the identification of three major processes common to the four cases that can act as important facilitators or barriers when implementing an intervention. These central processes, namely the time allowed to the implementation of the program, the collaboration from the school team, and the quality of the relationships between the mentor and the school team, are coherent with previous literature (Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2005; Harn, Parisi & Stoolmiller, 2013). For instance, the perceived lack of time

allowed to the implementation of a program is often cited as an issue in program implementation: it was also identified as an important problem in past C&C evaluations (Hartwig & Maynard, 2015; Scott, 2016). However, the fact that time constraints were an issue for all respondents is interesting since the implementation reality differed greatly from one case to another. While some respondents in the present study worked full time on implementing C&C, others only disposed of a few hours weekly to accomplish their tasks. However, mentors in all cases did not feel in control of the situation. Indeed, differences in implementation context suggest that there is no clear time amount that should be allotted in order for mentors to feel in control, since some of them worked full time with their mentees but still felt they lacked time. More attention should then be laid on mentor's perceptions towards time, as it could have different meanings depending on the implementation context. This suggests that a closer look should be laid on time for mentors in order for them to feel efficient, independently of the context. Further, the quality of the relationships between the mentor and their colleagues appears to influence the implementation experience, as it impacts collaboration and the work climate. Many mentors perceived and felt tension between themselves and some of their colleagues, which affected their collaboration during implementation. While the collaboration varied from case to case, it remains a central and influential element to C&C. Indeed, mentors rely on feedback from colleagues to obtain a realistic and rigorous portrayal of their students' engagement in class and often have to meet their mentees during class time. The individualized *Connect* intervention, the very essence of the C&C intervention, was then jeopardised in cases where collaboration was difficult. Collaboration with colleagues is identified as an important implementation process in many program evaluations (Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2005), and this study suggests it is a central process in the implementation of C&C.

The processes specific to the four distinct cases further help to understand the dynamic of the C&C intervention as well as the differential effects of this intervention identified in previous work (Archambault et al., 2016; Janosz & Archambault, 2013). In cases where positive C&C effects were found after 2 years of implementation (cases 1 and 4), process evaluation revealed no major implementation obstacle. For instance, mentors as well as school staff members played an active role in the decision to implement C&C: they were prepared to do so. As a result, collaboration from the school staff was easier. Moreover, mentors received support inside and outside their respective schools, as well as continuous training from their coordinator. In opposition, in cases where less positive C&C effects were found (cases 2 and 3), the situation was more difficult. Namely, school teams were not consulted, were not aware of the implementation nor were they prepared or ready to implement the intervention. Further, mentors learned about the specific actions and implications of the program while implementing it and had their first contact with the program's philosophy and interventions on day one of training. Most of them had to do so while juggling other unrelated teaching or intervention tasks. Therefore, these schools were not ready to implement the intervention and the mentor's collaboration with school staff was difficult. Further, in these contexts, mentors felt that the support they received from their coordinator did not meet their needs, thus leaving them with perceptions of low self-efficacy.

In sum, processes found in the four cases are coherent with the dynamics presented in the Theory of Planned Change (Collerette et al., 1997). The match between the way school staff perceived the program's purpose, namely, their knowledge about C&C and their understanding of its four core components, and their perception of their school's needs, orientations, and mission (i.e. their student's pressing needs, the need of a preventive approach above a punitive

approach), influenced their resistances to change. In cases where C&C was presented to the staff and where the staff understood its purpose, agreed to its relevancy and to its implementation in their school, and were prepared to be part of the implementation, little or no resistance or collaboration issues between mentors and staff members was found. More importantly, the most positive program effects were found in these specific cases, no matter the budget allocated to the program or the implementation fidelity, as identified in a previous study (Goulet et al., submitted). Indeed, the highest implementation fidelity rates were not necessarily found in cases where program effects were the most positive (Archambault et al., 2016; Goulet et al., submitted; Janosz et al., 2014). In opposition, cases where school staff members knew little about C&C, were not prepared, and did not understand its utility and relevancy in their school, had major collaboration issues. Concretely, when school staff displayed resistance, the effects of the intervention were null, much weaker, or even negative regardless of the implementation fidelity (Goulet et al., submitted). While being informative about what was done in comparison with what was planned, implementation fidelity cannot help understand a program's effects alone. This major finding suggests that implementation processes and the dynamics intervening between these processes help to understand differences in a program's effects beyond the program implementation fidelity. In terms of program implementation, the context, conditions, and overall concrete experience help understand the programs' effects better than the simple evaluation of what was performed.

Clinical Contributions

The present study helps identify the ins and outs, or, the processes to consider, needed to ensure optimal conditions in implementing EBIs. Considering the increased requirements to implement EBIs in schools (Bryk, 2015; Domitrovich et al., 2008), it is essential to ensure a

deep understanding of the necessary conditions for their optimal implementation. This study supports the relevance of considering the staff readiness and the steps needed to follow to favor this readiness when implementing a new intervention in schools or when implementing C&C in particular. According to Adelman and Taylor (2003), three stages of preparation must be met before the beginning of an intervention. First, every involved actor, whether it is an administrator, a teacher or any other professional, must develop a common understanding of the situation. Priority needs should be identified cohesively and a consensus on the relevance and the appropriateness of the chosen intervention to meet these needs must be obtained (Connell & Klem, 2000). Then, a massive mobilization of the interest is required: highly interested leaders are identified and support from all spheres is ideally obtained. Finally, feasibility is clarified by identifying how the changes in practice can be implemented through existing or new mechanisms. All three factors have to be taken into account to ensure adequate implementation preparedness, which relates not only to intervention-related capacities, but also to organizational capacities. These steps are in line with the Theory of Planned Change: by increasing staff readiness, implementation resistances that can greatly interfere with the change process are reduced. These steps are also in line with the three major processes identified across the four cases, considering a better preparation will favor more efficient time planning for the intervention, as well as positive exchanges and collaboration among staff members.

Strengths and Limitations

This study has certain limitations worth mentioning. The smaller sample found in school board A might have limited the understanding of the processes and dynamics specific to its situation. Nevertheless, the achievement of saturation point during thematic analysis suggests no further information could have been obtained with more respondents. Moreover, the

contextualized nature of the data, specific to the type of analyses chosen in the study, limits the possible generalization of results. Even if our results converge with previous literature in various fields, this limit supports the need of further research on implementation processes of EBIs, including C&C, in schools and in diverse contexts in order to pinpoint both central and specific processes. Moreover, future work regarding the C&C program should include interviews during implementation, rather than retrospective interviews, in order to assess real-time obstacles and facilitators.

This study finds its strength in the variety of methods that led to its results. First, the rigorous methods and theoretical foundations of this study are worth mentioning: it builds on existing literature and uses an existing theory to validate its findings. Second, the four cases under study were previously identified by quantitative efficacy and implementation studies, which further supports the strength of the findings (Archambault et al., 2016; Goulet et al., submitted). Third, the combination of inductive and deductive approaches also improves the quality and complexity of the study (Woodside, 2010). Finally, the present study innovates by examining the implementation of C&C in elementary and secondary schools from two school boards. By looking at implementation processes in various contexts, it allows one to identify both context-specific and common processes.

Conclusion

Process evaluation in four distinct cases sheds light on the different forms that a single program can take in different contexts, depending on its characteristics and the implementation process. The results highlight that when a school implements an intervention program, many central processes can influence the effects of the intervention. Time allowed for the task, school staff's knowledge, understanding and adhesion to the program, and ultimately, collaboration

with mentors, have influenced C&C implementation on many levels. However, results suggest that these implementation processes are much more informative when considered in interaction with one another. The identification of these major implementation processes and a deep understanding of the dynamics intervening between them are critical to identify ways to adapt the interventions to the real world while maintaining a healthy balance with fidelity (Flay et al., 2005; Greenberg, 2004). While implementation fidelity can be informative in order to understand what went on during the implementation, it cannot help understand an intervention's outcomes by itself. Further, this study shows that funding or school principal leadership considered individually cannot be accountable for every program's outcome: the way that budget or that leadership translates concretely during the implementation is much more informative. The implementation obstacles and facilitators, and the complex dynamics between them, help understand what happened in past implementations of C&C: it is now upon all to build from these findings to improve future experiences.

References

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). On sustainability of project innovations as systemic change. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*(1), 1-25. doi: 10.1207/S1532768XJEPC1401_01
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecocq, A., Goulet, M., & Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de psychoéducation, In Press*.
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher, 44*(9), 467-477. doi: 10.3102/0013189x15621543
- Christenson, S. L., Stout, K., & Pohl, A. (2012). *Check & Connect manual: Implementing with fidelity* (3 ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Collerette, P., De L'Isle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Connell, J., & Klem, A. (2000). You can get there from here: Using a theory of change approach to plan urban education reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(1), 93-120. doi: 10.1207/s1532768Xjepc1101_06
- Derzon, J. H., Sale, E., Springer, J. F., & Brounstein, P. (2005). Estimating intervention effectiveness: Synthetic projection of field evaluation results. *Journal of Primary Prevention, 26*(4), 321-343. doi: 10.1007/s10935-005-5391-5
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., . . . Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*(3), 6-28. doi: 10.1080/1754730X.2008.9715730
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting

- implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Finn, J. D., Gerber, S. B., & Boyd-Zaharias, J. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214-223. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.214
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis De la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., . . . Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- Gerring, J. (2007). *Case study research : principles and practices*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goulet, M., Archambault, I., & Janosz, M. (submitted). Evaluating Check & Connect's implementation in different school settings: is fidelity necessarily associated with positive outcomes?
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, 5(1), 5-13. doi: 10.1023/B:PREV.0000013976.84939.55
- Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, S., Macfarlane, F., & Kyriakidou, O. (2005). *Diffusion of innovations in health service organisations : A systematic literature review*. Oxford: Blackwell.
- Harn, B., Parisi, D., & Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What do we really know about fidelity of implementation in schools? *Exceptional Children*, 79(2), 181-193. doi: 10.1177/001440291307900204
- Hartwig, E. K., & Maynard, B. R. (2015). Practitioner perspectives of implementing Check & Connect. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12(4), 438-449. doi: 10.1080/15433714.2013.873752
- Janosz, M., & Archambault, I. (2013, 5 Novembre 2013). *Check & Connect: adaptation et validation québécoise d'un programme de prévention ciblée de l'abandon*

- scolaire* Paper presented at the Grandes Rencontres sur la Persévérance Scolaire (GRPS), Montréal, QC.
- Janosz, M., Archambault, I., Pascal, S., Lecocq, A., Ménard, J., Goulet, M., & Christenson, S. L. (2014). *Check & Connect : adaptation et validation québécoise d'un programme de prévention ciblée de l'abandon scolaire* Paper presented at the Midis-Conférences de l'ÉPE et du GRES, Montréal.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment, 6*(1), 3-21. doi: 10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health, In press*. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.01.014
- Levin, H., Belfield, C., Muennig, P., & Rouse, C. (2007). *The costs and benefits of an excellent education for all of America's children*. New York, NY: Columbia University.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2013). Effects of Check & Connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice, 24*(3), 296-309. doi: 10.1177/1049731513497804
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P Pires (Eds.) *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169), Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Proctor, E. K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C., & Mittman, B. (2008). Implementation research in mental health services: An emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 36*(1), 24-34. doi: 10.1007/s10488-008-0197-4
- QSR. (2012). NVivo Qualitative data analysis Software (Version 10): QSR International Pty Ltd.

- Riley, B. L., Taylor, S. M., & Elliott, S. J. (2001). Determinants of implementing heart health promotion activities in Ontario public health units: A social ecological perspective. *Health Education Research, 16*(4), 425-441. doi: 10.1093/her/16.4.425
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior, 30*(3), 375-391. doi: 10.1177/1090198103030003010
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). Assessing and monitoring program process. In P. H. Rossi, M. W. Lipsey, & H. E. Freeman (Eds.), *Evaluation: A systematic approach* (7 ed., Vol. 7, pp. 169-201). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (Eds.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 275-294). Oslo, Norway: Springer Netherlands.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: UC Santa Barbara Retrieved from <http://www.spokanecounty.org/data/juvenile/modelsforchange/School%20dropouts%20-%20Why%20sudents%20dropout%20of%20school.pdf>.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). New York: Springer.
- Scott, R. S. (2016). *Impact of using teachers as Check & Connect mentors for middle school students at risk for educational failure*. (Ph.D Dissertation), Capella University, Minneapolis, MN. Retrieved from [http://search.proquest.com/docview/1780296210\(10096104\)](http://search.proquest.com/docview/1780296210(10096104))
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Elevo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*(1), 7-21.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children, 71*(4), 465-482. doi: 10.1177/001440290507100405

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A., & Linkh, D. (2006). Implementing community-based prevention programming: A review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 27(6), 599-617. doi: 10.1007/s10935-006-0062-8
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research : Theory, methods, practice*. Bingley, UK: Emerald.
- WWC. (2006). *WWC intervention report: Check & Connect*. Washington, DC: Institute of Education Sciences : What Works Clearinghouse.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : Design and methods* (5 edition. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E., & Sedaca, M. (2016). Factors that promote high school graduation: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 1-30. doi: 10.1007/s10648-016-9363-5

Table 1

Themes Used in Transcripts' Codification

Themes	Themes' Definitions Emerging from Transcripts
Program's essence and components	
Systematic monitoring	<i>Check</i> component of C&C, which includes weekly monitoring of engagement indicators for every mentee
Communication with the family	Family component of the program, which includes regular and positive communication with each mentee's parents
Implementer's Personal Characteristics	
Mentors' need perception*	Mentor's perception of a need for C&C program in his workplace
Mentors' benefit perception*	Mentor's perception of the benefits his mentees can gain by participating in C&C
Self-efficacy	Mentor's perceptions about his or her competence and efficacy in accomplishing his or her role in C&C
Profession	Mentor's professional training and experiences before his or her entry in C&C
Double role	Double duty of mentors who were also teachers or professionals during implementation
Time	Time allowed by mentors to their mentoring tasks
Organizational Capacity	
Team's need perception*	School teams' perception of a need for C&C in their organization (or workplace)
Team's benefit perception*	School teams' perception of the benefits the mentored students can gain by participating in C&C
Work climate	Atmosphere perceived in the workplace and quality of the relationships between staff members
Shared vision	Cohesion in the school staff in regards to the adhesion to C&C and to the school's mission and values
Leadership*	School principal's ability to lead his school's team, to take decisions, and to support the implementation of the program
Openness to change	School team's willingness to change their work habits and routines in order to collaborate to the implementation of C&C
Communication	Communication between mentors, school staff, headmasters and all concerned parties in the implementation of C&C
Shared decision-making*	Mentors and school staff's participation (or lack thereof) in the choice of C&C as an intervention for their workplace, as well as in the decision to implement it
Organizational Support System	
Training*	Training provided to mentors in order to implement C&C
Supervision*	Supervision offered to the mentors during the implementation of C&C
Coordinator*	Presence of a C&C coordinator
Community-Level Influences	
Funding*	External, governmental grants in order to implement C&C

Note. * indicates pre-determined themes.

Chapitre IV : Discussion générale et conclusion

La présente thèse relate les résultats de l'évaluation de l'implantation et des processus ainsi que de leur association aux effets du programme *C&C*; un programme ciblé de prévention de l'abandon scolaire. La fidélité de l'implantation, son association différentielle aux effets du programme ainsi que les obstacles et les facilitateurs à la mise en œuvre du programme ont été explorés à l'aide de méthodes mixtes. Dans un premier temps, les principaux résultats empiriques de la thèse et les conclusions qu'il est possible d'en tirer seront abordés. Les implications pour la recherche, pour les implantations futures de *C&C* et pour la pratique psychoéducative seront ensuite présentées, puis les forces et les limites de la thèse seront discutées.

Résumé des principaux résultats empiriques de la thèse

Le premier chapitre empirique de la thèse portait sur l'évaluation de l'implantation et des effets différentiels du programme *C&C*. Plus précisément, il explorait la fidélité de l'implantation du programme au primaire et au secondaire en deux sites distincts. Par la suite, il vérifiait l'association différentielle entre la fidélité d'implantation des grandes composantes du programme et ses effets après deux ans. Cette étude a permis de révéler des taux de fidélité d'implantation très variables d'une composante du programme à l'autre, et surtout d'un site à l'autre, ce qui suggère des expériences différentes en fonction des composantes et du contexte d'intervention. Par ailleurs, la mise en relation des différentes composantes et ingrédients actifs du programme; soit le monitoring *Check*, les rencontres *Connect*, les interventions de résolution de problèmes, la rétroaction sur le monitoring, les communications avec la famille ainsi que les interventions de promotion de la réussite scolaire avec les effets de *C&C* révèle que chacune de ces composantes est associée à des effets positifs sur au moins une des cibles du programme (i.e., engagement scolaire et rendement scolaire) à l'école primaire et au secondaire.

L'évaluation a, en outre, permis de conclure que ces effets sont encore plus importants lorsque les composantes sont implantées fidèlement; c'est-à-dire au moins 60% du temps. Par contre, nos résultats démontrent clairement qu'au-delà de la fidélité d'implantation, les effets du programme varient selon les contextes d'implantation. En effet, certaines composantes comme le monitoring *Check*, la rétroaction sur le monitoring, la promotion de la réussite scolaire et la communication avec la famille prennent davantage d'importance au primaire, alors que d'autres telles que les interventions de résolution de problèmes sont plus significatives au secondaire. De plus, nos résultats suggèrent que la fidélité d'implantation d'une même composante peut générer des effets positifs dans un contexte donné, et aucun effet dans l'autre. Il s'agit de résultats importants, tant pour l'avancement des connaissances sur le programme *C&C*, mais également pour l'évaluation de programme en général dans la mesure où il s'agit de prémisses théoriques importantes qui ont rarement été testées à partir d'études évaluatives empiriques et multi-sites. En effet, ces résultats permettent d'orienter les efforts d'intervention en fonction du contexte et de la clientèle ciblée tout en ouvrant la porte à la réflexion sur l'adaptabilité d'un programme d'intervention. En effet, comme tous les ingrédients actifs ont été implantés, il est possible de constater que le programme s'adapte à différents contextes en dehors des États-Unis (Berkel et al., 2011; Bérubé et al., 2012), soit dans ce cas-ci au système scolaire québécois, tant au primaire qu'au secondaire.

Afin de mieux comprendre cette influence différentielle du contexte d'implantation, le second chapitre empirique de la thèse portait sur l'évaluation des processus d'implantation de *C&C*. Plus précisément, les différents processus ont été explorés à travers quatre cas de figure distincts, soit les écoles primaires et secondaires de deux commissions scolaires (CS). Ces quatre cas révèlent des expériences d'implantation relativement différentes. En effet, alors que ce sont

surtout des facilitateurs à l'implantation qui émergent du discours dans les contextes où les effets du programme sont les plus positifs, c'est-à-dire au primaire dans la CS A et au secondaire dans la CS B, ce sont majoritairement des obstacles qui ont été nommés dans les contextes d'implantation où les effets du programme sont moins importants ou plus mitigés (secondaire CS A et primaire CS B). De plus, les obstacles et les facilitateurs nommés d'un cas à l'autre sont variables. Par exemple, en ce qui concerne les deux cas ayant rapporté des expériences positives, le financement et la supervision ressortent comme des facilitateurs majeurs à l'implantation de C&C à l'école primaire (CS A), alors que l'adhésion de l'équipe-école et la collaboration des enseignants-évaluateurs ont joué un rôle important pour l'implantation du programme au secondaire (CS B). Plusieurs des processus d'implantation ayant émergé de l'étude de ces quatre cas sont cohérents avec les écrits précédents. En effet, plusieurs processus majeurs, transversaux aux différents cas, ont été identifiés, notamment : le temps alloué à la tâche de mentor, la collaboration avec les collègues de travail et le climat relationnel avec ces derniers. Plus spécifiquement, nos résultats indiquent que le manque de temps pour s'acquitter de sa tâche de mentor, et donc pour monitorer l'engagement des élèves et les rencontrer hebdomadairement pour mettre en place les interventions comprises dans les rencontres *Connect*, rend l'implantation difficile pour la majorité des mentors. Par ailleurs, comme les mentors dépendent de la rétroaction donnée par les enseignants pour obtenir un portrait complet de l'engagement des élèves en classe, la collaboration de la part des collègues de travail est nécessaire. Dans les cas où l'implantation s'est déroulée de manière positive, la collaboration des collègues est identifiée comme facilitateur; au contraire, elle est identifiée comme une entrave dans les cas où l'implantation a été plus difficile. Par ailleurs, les résultats démontrent que ces processus à eux seuls expliquent peu les effets du programme dans les différents sites d'implantation

étudiés : ce sont les interactions dynamiques entre ces processus qui fournissent le plus de pistes d'explication. En effet, dans les cas où le programme a été présenté à l'ensemble de l'équipe-école et qu'il a été accepté à l'unanimité par ces derniers, la collaboration entre les acteurs lors de l'implantation du programme s'est avérée positive. En effet, la connaissance, la compréhension et l'adhésion à *C&C* ont minimisé les résistances et favorisé la collaboration. À l'inverse, dans les cas où le programme a été imposé aux équipes-écoles sans leur être présenté ni expliqué (donc peu de chances pour ces derniers de bien connaître et comprendre l'intervention, ni d'y adhérer), les résistances ont été grandes et les mentors ont rapporté d'importants problèmes de collaboration de la part de leurs collègues et un climat de travail tendu avec ces derniers. Ces résultats suggèrent que la dynamique des processus semble influencer, du moins en partie, les effets préalablement évalués du programme (Archambault et al., 2016; Janosz et al., 2014), et ce, au-delà de la fidélité d'implantation. En effet, la fidélité d'implantation a été moindre dans les sites où l'évaluation des effets a démontré les effets positifs les plus importants, ce qui peut paraître contre-intuitif. Ce résultat n'est pas trivial dans la mesure où il permet de remettre en perspective un principe établi en évaluation de programme, soit l'importance de la fidélité d'implantation. Sans prétendre que l'implantation fidèle d'un programme n'est pas importante, nos résultats suggèrent néanmoins que le contexte et la dynamique entre les différentes forces en jeu permettent de mieux comprendre les effets d'un programme que ce qui a été fait en termes d'implantation.

En somme, cette thèse démontre que bien que la fidélité d'implantation soit importante à considérer, certaines composantes d'un même programme, lorsqu'implantées auprès de différents groupes d'âge, devraient être davantage priorisées à certains stades développementaux, en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves. Par ailleurs, même

lorsqu'un programme est implanté fidèlement et tel qu'évalué à partir d'indicateurs quantitatifs, si le contexte d'implantation (p. ex. la connaissance et la compréhension du programme, l'adhésion de l'équipe-école, la collaboration et les résistances), les caractéristiques des mentors, des élèves et l'appariement entre ces acteurs ne sont pas optimaux, les effets du programme s'en feront ressentir.

Implications

La présente thèse comporte de nombreuses implications, tant pour la recherche que pour les implantations futures de *C&C* et plus largement pour la pratique psychoéducative. Certaines d'entre elles seront abordées dans les prochaines pages.

Implications pour la recherche. La recherche doctorale souligne l'importance de tenir compte de l'implantation lorsqu'il est question d'évaluer un programme. Cette forme d'évaluation aide à obtenir un portrait concret du déroulement des opérations d'actualisation d'un programme dans un contexte donné, auprès d'une population donnée. Elle aide également à cibler de potentielles difficultés, en ce sens qu'elle permet l'identification des composantes ayant été moins bien implantées. Toutefois, l'évaluation d'implantation est surtout utile pour comprendre les effets d'un programme en fournissant des pistes d'explications collées à la réalité concrète et expérientielle concernée. Par exemple, en ce qui concerne la présente implantation de *C&C*, l'évaluation de l'efficience avait révélé de grandes disparités entre les différents sites d'implantation (Archambault et al., 2016; Janosz et al., 2014). La mise en lumière d'une implantation plus ou moins fidèle permet au chercheur de savoir si les effets observés en bout de piste peuvent être attribuables au programme d'intervention, ou non. Néanmoins, ces explications peuvent être insuffisantes pour comprendre les effets d'un programme. En effet, en ce qui concerne la présente évaluation, la fidélité d'implantation était

moindre dans les sites où les effets les plus positifs ont été identifiés préalablement. Au-delà de l'intérêt de l'évaluation de l'implantation, la présente thèse souligne ainsi la grande complémentarité de l'évaluation des processus avec cette dernière. En effet, l'évaluation des processus amène un éclairage riche et explicatif aux endroits où l'évaluation de l'implantation trouve ses limites. Cette forme d'évaluation permet de considérer le contexte d'implantation et l'expérience subjective des acteurs impliqués lorsqu'il est question de comprendre les effets d'un programme. La présente évaluation des processus a permis d'identifier des pistes d'explication contextualisées et davantage collées aux résultats tirés de l'évaluation des effets. En effet, la dynamique des processus est positive là où les effets de *C&C* les plus significatifs ont été préalablement identifiés.

Somme toute, la présente thèse souligne l'importance pour les recherches futures d'inclure à la fois une évaluation de l'implantation et des processus dans toute démarche d'évaluation de programmes. En incluant systématiquement ces évaluations dans leurs démarches à venir, les chercheurs permettront une meilleure compréhension globale des programmes, de leur mode d'action et des influences potentielles sur leurs effets. Bien que plus exigeante, une démarche d'évaluation de programmes qui inclut l'évaluation de l'implantation et des processus permet d'éviter les risques associés à une évaluation des effets réalisée seule. En effet, une évaluation des effets qui révèle des résultats négatifs peut inciter le lecteur à rejeter l'intervention et ne pas l'appliquer dans sa pratique. Toutefois, l'absence d'effets n'est pas nécessairement attribuable au programme en soi, pas plus que des effets iatrogènes suggèrent nécessairement que le programme d'intervention en soi est nuisible. En effet, il est possible que des effets iatrogènes soient expliqués par le contexte d'intervention et non par le programme d'intervention lui-même : l'intervention auprès de groupes d'adolescents délinquants rapportée

par Dishion et ses collègues (1999) en représente un exemple marquant. En effet, les effets iatrogènes observés post-intervention sont attribuables à l'entraînement à la déviance exercé entre les participants plutôt qu'au programme d'intervention. L'évaluation de l'implantation et des processus permet de mieux comprendre les effets: elle est nécessaire pour tout utilisateur qui désire poser un regard éclairé sur la valeur d'une intervention.

À l'instar de la grande complémentarité de l'évaluation de l'implantation et de celle des processus, la présente thèse soutient la grande richesse d'une évaluation de programme réalisée à l'aide d'une approche mixte. Alors que l'évaluation de l'implantation, et plus précisément l'évaluation de la fidélité de celle-ci, adopte souvent une approche quantitative afin de chiffrer la conformité (Durlak, 1998; Durlak et DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005), l'évaluation des processus explore davantage les obstacles et les facilitateurs à l'implantation à l'aide d'une approche qualitative, entre autres par le biais d'études de cas (Ridde et Dagenais, 2012; Yin et Ridde, 2012). D'un côté, l'évaluation de l'implantation permet de chiffrer de manière rigoureuse et objective la fidélité en comparaison à des standards établis. De l'autre, l'évaluation des processus permet d'approfondir l'expérience subjective et contextualisée de chacun des acteurs impliqués. Les données qualitatives viennent donc compléter et enrichir la compréhension des données quantitatives (Creswell et Plano Clark, 2011; Pluye, 2012). En ce qui concerne la présente évaluation, cette grande complémentarité se constate, entre autres, en ce qui a trait à la compréhension des effets du programme préalablement évalués. L'évaluation quantitative de l'implantation a permis de dresser un portrait de ce qui a été fait concrètement, mais les résultats sont parfois contre-intuitifs lorsque mis en relation avec les effets du programme. Toutefois, l'évaluation qualitative des processus vient combler ce manque en fournissant des pistes

d'explications contextualisées et cohérentes avec les effets observés. La présente thèse soutient donc la pertinence de faire appel à des méthodes mixtes pour des études futures.

Implications pour l'implantation de Check & Connect. La présente évaluation a permis de jeter un regard neuf sur l'implantation et l'adaptabilité à d'autres contextes de *C&C*, un programme bien établi aux États-Unis. Elle contribue à la validation internationale du programme *C&C* d'abord en mettant en lumière la fidélité d'implantation de ses composantes-clés dans diverses conditions naturelles et le lien entre cette fidélité et les effets obtenus sur divers indicateurs d'intérêt. Par ailleurs, elle contribue à identifier des facteurs contextuels et organisationnels qui influencent la fidélité d'implantation du programme, ce qui contribue à la validation de l'efficacité de *C&C* (Gottfredson et al., 2015). Les résultats soulignent essentiellement que le programme, bien que développé dans un contexte scolaire différent de celui dans lequel il a été évalué dans le présent projet, s'adapte bien au contexte scolaire québécois. L'évaluation de l'implantation a révélé que la quasi-totalité des composantes et ingrédients actifs du programme sont associés à des effets positifs lorsqu'implantés avec fidélité. En effet, le monitoring *Check*, la rétroaction sur le monitoring, les interventions de résolution de problèmes, la promotion de la réussite scolaire et la communication avec la famille sont tous associés à des effets positifs au primaire ou au secondaire lorsqu'implantés au moins 60% du temps prévu. Il est à noter que ces résultats ne signifient pas nécessairement que les rencontres *Connect* n'entraînent pas d'effets positifs : puisque toutes les interventions identifiées plus haut se déroulent lors des rencontres *Connect*, cela suggère que ce n'est pas la fréquence de ces rencontres qui importe, mais bien les interventions qui la composent. Les implantations futures de *C&C* devraient donc aspirer à l'implantation la plus fidèle possible des six composantes et ingrédients actifs du programme : toutefois, les différences observées entre les ordres

d'enseignement suggèrent que certaines composantes pourraient être à prioriser en fonction de la clientèle auprès de laquelle le programme est implanté. Par exemple, les interventions de résolution de problèmes ne sont pas associées à des effets positifs du programme au primaire. Les intervenants intéressés à implanter *C&C* auprès d'élèves du primaire devraient donc privilégier l'une des deux options suivantes: ils pourraient soit concentrer leurs efforts sur les autres composantes, ou soit chercher à mieux adapter les interventions de résolution de problème aux besoins développementaux des élèves du primaire.

Par ailleurs, nos résultats suggèrent que les intervenants intéressés à implanter *C&C* dans le futur devraient s'assurer de cibler des élèves dont les besoins trouveront réponse dans le cadre de cette intervention : les élèves en trop grande difficulté comportementale ou académique bénéficieraient possiblement davantage d'une intervention plus spécialisée. En contrepartie, les mentors devraient être sélectionnés sur la base de leurs qualifications, de leurs intérêts et de leur volonté à participer au programme. La supervision de ces derniers par un coordonnateur qualifié et disponible est également nécessaire. Par-dessus tout, la présente évaluation a révélé l'importance capitale de l'appariement différentiel entre, d'une part, les élèves et leurs besoins spécifiques, et, d'autre part, les mentors et leurs habiletés professionnelles spécifiques. Par exemple, un élève qui présente des difficultés plus comportementales bénéficiera davantage d'un suivi avec un mentor spécialisé dans ce type de problématique, alors qu'un élève qui présente des difficultés davantage d'ordre académique bénéficiera mieux d'un suivi auprès d'un mentor spécialisé dans les apprentissages, par exemple un enseignant. Finalement, les implantations futures de *C&C* devront tenir compte des processus identifiés dans la présente évaluation et ainsi s'assurer que les mentors disposent de suffisamment de temps pour s'acquitter confortablement de leurs tâches. Par ailleurs, ils devront s'assurer de la connaissance

et de la compréhension de *C&C* de la part de l'ensemble de l'équipe-école, de leur adhésion au programme et à ses six composantes et ingrédients actifs et de leur collaboration avec les mentors, notamment en ce qui a trait au monitoring de l'engagement scolaire des élèves et à la tenue des rencontres *Connect* à intervalles réguliers.

Implications pour la pratique psychoéducative. Dans un premier temps, la présente thèse souligne la pertinence du programme *C&C* dans un cadre d'intervention psychoéducative. Le programme *C&C*, bien qu'il trouve ses origines dans le domaine de l'éducation, rejoint grandement la psychoéducation, tant dans son essence que dans son mode d'action. Il s'avère taillé sur mesure pour le travail du psychoéducateur car il repose sur un accompagnement qui trouve ses bases dans la relation significative et l'intervention différentielle (Gendreau, 2001; LeBlanc, 2002). Dans un premier temps, le programme *C&C* repose sur la relation significative entre le mentor et l'élève (Christenson et al., 2012): cette relation significative représente l'axe central de la structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative (Gendreau, 2001). Dans un deuxième temps, l'intervention différentielle de la composante *Connect* de *C&C* rejoint le principe central de la pratique psychoéducative, soit l'adéquation entre le potentiel expérientiel offert par l'intervention et le potentiel adaptatif de l'élève ciblé (LeBlanc, 2002). En effet, le mentor *C&C* doit baser ses choix d'intervention en fonction du monitoring systématique des indicateurs de désengagement scolaire (composante *Check*). Ce monitoring permet de dresser un portrait objectif de la situation de l'élève qui guidera les interventions individualisées en fonction des besoins prioritaires. Cette approche différentielle rejoint l'essence de la psychoéducation qui vise, d'une part, une adéquation optimale entre les besoins du sujet et les interventions pour y répondre, puis, d'autre part, la mise en place de déséquilibres moteurs qui

permettront au sujet d'apprendre et de se développer dans la mesure de ses capacités, à l'intérieur de sa zone de développement proximal (Gendreau, 2001; LeBlanc, 2002).

Les conclusions de la présente thèse peuvent également être interprétés à la lumière du modèle à la base de l'intervention psychoéducative, soit la structure d'ensemble (Gendreau, 2001). En effet, lors de la planification, de l'implantation et même lors de l'évaluation d'une intervention psychoéducative comme *C&C*, dix composantes sont à considérer: les sujets, les intervenants, les objectifs, le programme et son contenu, le système de responsabilité, les moyens de mise en interaction, le code et les procédures, le temps, l'espace, ainsi que le système d'évaluation et de reconnaissance (Gendreau, 2001; Renou, 2005). Plusieurs des résultats de cette thèse peuvent ainsi être interprétés à la lumière de ces composantes pour orienter le travail du psychoéducateur lors de la vérification du réalisme du choix de programme d'intervention et de la préparation de son milieu. À la lumière de nos résultats, le psychoéducateur doit notamment s'assurer de l'adéquation entre le programme d'intervention choisi et les sujets ciblés, leurs besoins et leurs particularités. Il doit également s'assurer d'un appariement différentiel optimal entre l'intervenant responsable de l'implantation et le programme en question : ses habiletés et sa formation doivent être pertinentes pour la mise en place de l'intervention. Au-delà de ces trois composantes dites centrales à l'intervention, toutes les autres composantes (dites satellites) doivent également être considérées afin d'assurer une adéquation optimale entre l'intervention, son déroulement et les besoins des sujets ciblés. Une fois l'implantation du programme démarrée, le psychoéducateur peut passer à l'étape d'évaluation qui constitue une opération professionnelle centrale au travail du psychoéducateur (Gendreau, 2001; Renou, 2005). Les dix composantes de la structure d'ensemble peuvent alors être considérées, tant dans l'évaluation de l'implantation que des processus, afin de structurer la

réflexion quant aux potentiels écueils et facilitateurs. Par exemple, en ce qui concerne l'évaluation de *C&C* réalisée dans le cadre de la présente recherche doctorale, l'évaluation de l'implantation révèle des difficultés notamment sur le plan des moyens de mise en interaction, puisque les rencontres *Connect* et les multiples interventions qui les composent n'ont pas été implantées avec fidélité dans tous les sites. Ceci suggère que les moyens choisis afin de mettre les élèves ciblés en relation avec les mentors et le contenu à aborder n'étaient pas appropriés ou assez facilitants pour permettre des rencontres aux fréquences prescrites. Par ailleurs, notre évaluation des processus révèle également certaines difficultés majeures dans l'axe central de la structure d'ensemble, soit l'adéquation différentielle entre l'intervenant, le sujet et les objectifs. En effet, certains mentors ont révélé s'être sentis impuissants et peu formés face aux difficultés de certains élèves : cet appariement non-optimal a nui à l'implantation.

En somme, dans un contexte où les psychoéducatrices et les psychoéducateurs sont encouragés à faire appel à des pratiques probantes et à évaluer leurs actions (Domitrovich et al., 2008; OPPQ, 2012), la présente thèse souligne l'importance pour les intervenants de porter une attention particulière aux évaluations d'implantation et des processus lorsque vient le temps de choisir une intervention. Une évaluation des effets ne révélant que très peu ou pas d'effets ne signifie pas nécessairement que le programme en question est à rejeter du revers de la main. L'évaluation de ce qui a été fait, donc de l'implantation et des processus d'implantation, s'avère fort utile pour le psychoéducateur qui désire jeter un autre regard rigoureux sur une intervention, ce qui favorisera sa compréhension des effets obtenus. Ce faisant, le portrait brossé à l'aide des divers types d'évaluation permet au psychoéducateur de bâtir sur des expériences passées afin d'optimiser ses expériences ultérieures en intervention.

Forces et limites de la thèse

La présente thèse comporte de nombreuses forces mais également des limites qui seront discutées sous l'angle du devis de recherche et des diverses méthodes retenues pour la réalisation de l'évaluation de l'implantation et des processus de *C&C*.

Devis de recherche. L'évaluation de l'implantation et des processus contenue dans la présente thèse repose sur un devis mixte, c'est-à-dire sur une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives. Plus précisément, alors que l'évaluation de l'implantation et de son association différentielle aux effets repose sur des données et des analyses quantitatives, l'évaluation des processus repose sur des données et des analyses qualitatives. Prises individuellement, ces deux évaluations permettent à la fois de répondre de manière rigoureuse aux objectifs initiaux de la thèse et d'approfondir la compréhension des effets du programme, évalués dans des études précédentes (Archambault et al., 2016; Janosz et al., 2014). En effet, la combinaison des résultats tirés de l'analyse de l'implantation et des processus permet de dresser un portrait explicatif permettant de mieux comprendre les différents effets obtenus d'un site d'implantation à l'autre. Néanmoins, les résultats de l'évaluation de l'implantation et des processus sont présentés dans deux articles empiriques distincts : il serait intéressant, à l'avenir, de combiner les résultats de telles évaluations dans une seule et même étude à l'aide de la méthode de triangulation-convergence, par exemple (Creswell et Plano Clark, 2011).

Validation écologique du programme *C&C*. La présente évaluation tire une grande force de la nature contextualisée du projet de recherche dans lequel elle s'imbrique. Il s'agit d'une validation écologique du programme, c'est-à-dire d'une comparaison, en milieu scolaire naturel, des effets du programme *C&C* aux effets des interventions typiquement prévues pour des difficultés équivalentes. Il s'agit d'un test sévère d'efficacité qui considère les réalités et les

contraintes inhérentes au milieu d'implantation. Cette approche permet de vérifier la faisabilité, le réalisme et la potentielle pérennité du programme d'intervention en milieu scolaire. Le regard posé sur l'implantation et ses processus permet d'explorer une expérience d'implantation réelle, sans condition contrôlée et sans expert du programme. Les résultats de la présente thèse sont donc authentiques et proches de la réalité du milieu scolaire : les leçons qu'il est possible d'en tirer, comme par exemple les conditions d'implantation optimales identifiées, seront pertinentes pour l'intervenant intéressé par *C&C*. La nature contextualisée des données qui en sont tirées augmente la validité externe des résultats, c'est-à-dire leur pertinence pour d'autres milieux scolaires. De plus, les nombreuses convergences de nos résultats avec ceux présentés dans les écrits soutiennent le fait que ces résultats peuvent être applicables à d'autres contextes d'implantation et à différents programmes.

Méthodes. D'une part, l'évaluation de l'implantation repose sur un instrument de mesure préexistant, développé avant l'élaboration du devis d'évaluation. La nature première de la grille de monitoring est clinique : cette grille sert d'outil de suivi et d'intervention aux mentors. L'évaluation de l'implantation et des processus a été réalisée de manière rétrospective; les seules données d'implantation disponibles résidaient dans cette grille, d'où l'évaluation de la fidélité d'implantation par le biais de fréquences d'interventions menées par les mentors. Il aurait certes été intéressant d'explorer les autres aspects de l'évaluation de l'implantation, soit sa qualité, la réponse des participants, la différenciation, le monitoring des conditions de contrôle, la portée du programme et ses adaptations (Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPre, 2008). De plus, il serait primordial dans des évaluations ultérieures d'aller vérifier la perception des mentors sur l'implantation en leur demandant d'évaluer les actions qu'ils ont posées en cours de route. Il serait d'ailleurs tout aussi intéressant de recueillir le point de vue des élèves,

à savoir s'ils croient avoir été exposés à toutes les interventions prescrites. La multiplication des sources d'information viendrait assurément enrichir l'évaluation de l'implantation. Néanmoins, le recours à un instrument déjà existant et rempli par les mentors dans la présente évaluation permet de limiter la surcharge de travail des mentors impliqués et de maximiser leur temps d'intervention auprès des élèves.

D'autre part, l'évaluation des processus repose sur des entrevues semi-dirigées réalisées de manière rétrospective, entre un an et deux ans après la fin de l'implantation de *C&C*. Ce délai peut donc avoir teinté la perception des mentors. Par ailleurs, il a été difficile de retracer les mentors en raison d'un fort mouvement de personnel à la fin de *C&C*. Cette perte de participants et la potentielle distorsion de leurs perceptions en raison du délai précédant l'évaluation auraient pu être évitées avec la réalisation des entrevues en cours d'implantation. Néanmoins, les nombreuses convergences entre les réponses des mentors ainsi que l'atteinte de la saturation en cours de codage des entrevues laissent croire à la pertinence de ces données et des conclusions qui en sont tirées.

Conclusion

La présente thèse souligne la pertinence du recours à diverses formes d'évaluation de programme afin d'avoir une compréhension approfondie de ses composantes, de ses mécanismes, de ses influences contextuelles et de ses effets. Elle démontre l'importance du contexte d'implantation et de son association significative aux résultats d'une intervention, au-delà même de la fidélité d'implantation. En effet, alors que certains effets neutres, négatifs ou contre-intuitifs demeuraient sans réponse suite à l'évaluation de l'implantation, l'évaluation des processus a permis l'élaboration de pistes d'explications éclairantes et pertinentes pour

l'évaluation des effets. L'évaluation réalisée dans la thèse soutient par ailleurs la nécessité pour un milieu et ses intervenants de s'assurer d'une préparation et de la mise en place de conditions optimales avant la mise en œuvre d'un programme d'intervention. Les intervenants disposent maintenant d'une liste exhaustive et adaptée à leur environnement de travail comportant des conditions préalables à l'implantation ainsi que des recommandations pour une implantation optimale. Dans une optique de prévention du décrochage scolaire, les implications d'une intervention efficace sont énormes : il s'agit de soutenir une génération de jeunes dans leur intégration socioprofessionnelle. Tous ont à gagner d'un accompagnement optimal.

Bibliographie

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107. doi: 10.2307/2673158
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822. doi: 10.1111/0161-4681.00134
- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Alvarez, M. E. et Anderson-Ketchmark, C. (2010). Review of an evidence-based school social work intervention: Check & Connect. *Children & Schools*, 32(2), 125-127. doi: 10.1093/cs/32.2.125
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. et Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113. doi: 10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecocq, A., Goulet, M. et Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de Psychoéducation, In Press*.
- August, G. J., Anderson, D. et Bloomquist, M. L. (1992). Competence enhancement training for children: an integrated child, parent, and school approach. Dans S. L. Christenson et J.

- C. Conoley (dir.), *Home-school collaboration: enhancing children's academic and social competence* (p. 175-192). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568.
- Berk, R. A. et Rossi, P. H. (1999). *Thinking about program evaluation*. (2nd^e éd.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E. et Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33. doi: 10.1007/s11121-010-0186-1
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28. doi: 10.1207/s15326985ep3401_2
- Bérubé, A., Coutu, S., Dubeau, D., Lafantaisie, V. et Devault, A. (2012). Propositions théoriques et pratiques pour l'évaluation de programmes en négligence. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 27(1), 93.
- Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2007). L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire. Dans F.-. MELS (dir.), *Programme de Recherche sur la Persévérance et la Réussite Scolaires* (p. 209). Montréal: Agence de Santé et des Services Sociaux de Montréal - Santé Publique.
- Bilodeau, A., Bélanger, J., Gagnon, F. et Lussier, N. (2009). School-community collaborations and measures supporting academic achievement in two underprivileged Montreal neighbourhoods: An evaluation of processes and effects. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-community Partnerships* (p. 143-161). New York, NY: Routledge.
- Bilodeau, A., Sampson, L., Daher, P., Bélanger, J., Gagnon, F. et Lussier, N. (2011). Une évaluation participative confirme la pertinence sociale d'un modèle d'intervention communautaire en réussite scolaire: retombées de la participation pour l'intervention. *Global Health Promotion*, 18(1), 106-109.

- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Bloom, D. (2010). Programs and policies to assist high school dropouts in the transition to adulthood. *Future of Children, 20*(1), 89-108.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W. et Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics, 106*(5), 1017-1021.
- Bowers, A. J. et Sprott, R. (2012a). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research, 105*(3), 176-195. doi: 10.1080/00220671.2011.552075
- Bowers, A. J. et Sprott, R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 17*(3), 129-148. doi: 10.1080/10824669.2012.692071
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N. et DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 16*(3), 201-218. doi: 10.1080/10824669.2011.585944
- Carter, D. R., Carter, G. M., Johnson, E. S. et Pool, J. L. (2013). Systematic implementation of a tier 2 behavior intervention. *Intervention in School and Clinic, 48*(4), 223-231. doi: 10.1177/1053451212462879
- Chen, H.-t. (2005). A conceptual framework theory for practitioners. Dans H.-t. Chen (dir.), *Practical program evaluation : Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness* (p. 15-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. et Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 468-484. doi: 10.1521/scpq.16.4.468.19898
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. et Hurley, C. M. (2000). Promoting successful school completion. Dans K. M. Minke et G. C. Bear (dir.), *Preventing school problems*

- *Promoting school success* (p. 425). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L., Stout, K. et Pohl, A. (2012). *Check & Connect manual: Implementing with fidelity*. (3^e éd.). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Christenson, S. L. et Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T. et Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes (*Self processes and development* (p. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. (2011). Choosing a mixed methods design. Dans J. W. Creswell et V. Plano Clark (dir.), *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dane, A. V. et Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. doi: 10.1016/S0272-7358(97)00043-3
- Darrow, C. L. (2013). The effectiveness and precision of intervention fidelity measures in preschool intervention research. *Early Education and Development*, 24(8), 1137-1160. doi: 10.1080/10409289.2013.765786
- Dishion, T. J., McCord, J., Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., . . . Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28. doi: 10.1080/1754730X.2008.9715730
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. doi: 10.3102/0034654314559845

- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5-18. doi: 10.1300/J005v17n02_02
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Dynarski, M., Gleason, P., Rangarajan, A., Wood, R. G. et Pendleton, A. (1998). *Impacts of dropout prevention programs: Final report*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Dans A. Booth et J. F. Dunn (dir.), *Family-school links* (p. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90
- Elliott, D. S. et Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5, 47-53.
- Feinstein, L. et Peck, S. C. (2008). Unexpected pathways through education: Why do some students not succeed in school and what helps others beat the odds? *Journal of Social Issues*, 64(1), 1-20. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00545.x
- Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Flowers, N., Sartain, B. et Dubois, D. L. (1994). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions. *Prevention in Human Services*, 10(2), 103-136. doi: 10.1300/J293v10n02_07
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K. et Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the project on high performance learning communities. *Journal of School Psychology*, 39(2), 177-202. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00057-7

- Felner, R. D., Ginter, M. et Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 277-290. doi: 10.1007/BF00896495
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. et Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M. et Pagani, L. S. (2015). Early childhood working memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence*, 53, 160-165. doi: 10.1016/j.intell.2015.10.002
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. et Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation : Alternative approaches and practical guidelines*. (4^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis De la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. doi: 10.1007/BF03173508
- Fournier, D. M. (2005). Evaluation. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of evaluation* (p. 139-140). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Freudenberg, N. et Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*, 4(4).
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et Culture.

- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N. et Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16, 893-916. doi: 10.1007/s11121-015-0555-x
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hartwig, E. K. et Maynard, B. R. (2015). Practitioner perspectives of implementing Check & Connect. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12(4), 438-449. doi: 10.1080/15433714.2013.873752
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. et Woodruff, D. W. (1998). School Development Program effects: Linking implementation to outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 3(1), 71-85. doi: 10.1207/s15327671espr0301_6
- Jaffee, W. B. et D'Zurilla, T. J. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*, 34(3), 295-311. doi: 10.1016/S0005-7894(03)80002-3
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Janosz, M., Archambault, I., Pascal, S., Lecocq, A., Ménard, J., Goulet, M. et Christenson, S. L. (2014, 04-04-2014). *Check & Connect : adaptation et validation québécoise d'un programme de prévention ciblée de l'abandon scolaire* Communication présentée Midis-Conférences de l'ÉPE et du GRES, Montréal.

- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M. et Fallu, J.-S. (2001). *Évaluation des programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés* (n° 98-DS-001). Montréal: École de Psychoéducation, Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Johnson, W., McGue, M. et Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology*, 42(3), 514-532. doi: 10.1037/0012-1649.42.3.514
- Kemple, J. J. (2004). *Career Academies: Impacts on labor market outcomes and educational attainment*. New York, NY: MDRC.
- Kemple, J. J. et Snipes, J. C. (2000). Career Academies: Impacts on students' engagement and performance in high school. Dans ERIC (dir.), (p. 200): Institute of Education Sciences.
- Kemple, J. J. et Willner, C. J. (2008). *Career Academies: Long-term impacts on labor market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood*. New York, NY: MDRC.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Klima, T., Miller, M. et Nunlist, C. (2009). *What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school* (n° 09-06-2201). Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.

- Kortering, L. J. et Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17(1), 5-15. doi: 10.1080/09362830802590102
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. et Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health*, *In press*. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.01.014
- Larson, K. A. et Rumberger, R. W. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through academic success. Dans H. Thornton (dir.), *Staying in school: A technical report of three dropout prevention projects for junior high school students with learning and emotional disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- LeBlanc, M. (2002). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Boucherville, Québec: G. Morin.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F. et Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342-364.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F. et Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the Check & Connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(3), 279-301. doi: 10.1207/s15327671espr0903_4
- Lewis, T. J. et Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.
- Lunenburg, F. C. (2011). The Comer School Development Program: Improving Education for Low-Income Students. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 9(1), 1-14.
- Lussier, N., Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2007). *Description et analyse de la pratique de Je Passe Partout, services de soutien scolaire et d'intervention familiale*. Montréal: Direction de la Santé Publique.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. et Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 45-63). New York: Springer.

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *The American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. et Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.76
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K. et Thompson, A. M. (2013). Effects of Check & Connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24(3), 296-309. doi: 10.1177/1049731513497804
- MEES (2015). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification (décrochage) parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, pour l'année scolaire 2012-2013*. Québec.
- Mertens, D. M. et Wilson, A. T. (2012). *Program evaluation theory and practice : A comprehensive guide*. (1st^e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Mounts, N. S. et Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915-922. doi: 10.1037/0012-1649.31.6.915
- NRC (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OPPQ (2012). *La pratique en mouvement: vivre le milieu scolaire*. Montréal: OPPQ.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P., Japel, C. et Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 175-194. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00554.x
- Park, S. et Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119. doi: 10.1080/00220671.2012.667012
- Patrikakou, E. N. et Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 103-119. doi: 10.1300/J005v20n01_08

- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. (4th^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programmes*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.
- Pluye, P. (2012). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (Vol. 2). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Y'a une place pour toi!: guide de prévention du décrochage scolaire*. (2^e éd.). Québec, QC: CTREQ.
- Prevatt, F. et Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology, 41*(5), 377-395. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00087-6
- Proctor, E. K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C. et Mittman, B. (2008). Implementation research in mental health services: An emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 36*(1), 24-34. doi: 10.1007/s10488-008-0197-4
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Montréal: Sciences et Culture.
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276-292. doi: 10.1177/07419325060270050301
- Reschly, A. L., Coolong-Chaffin, M., Christenson, S. L. et Gutkin, T. (2007). Contextual influences and response to intervention: Critical issues and strategies. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (p. 456). New York, NY: Springer.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (2^e éd., p. 471). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A. et Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention

- curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391. doi: 10.1177/1090198103030003010
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004a). Assessing and monitoring program process. Dans P. H. Rossi, M. W. Lipsey et H. E. Freeman (dir.), *Evaluation: A systematic approach* (7^e éd., Vol. 7, p. 169-201). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004b). An overview of program evaluation. Dans P. H. Rossi, M. W. Lipsey et H. E. Freeman (dir.), *Evaluation: A systematic approach* (7^e éd., Vol. 7, p. 2-30). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Rowen, N. et Gosine, K. (2005). Final report of the Pathways to Education program to the Wellesley urban health research program (p. 28): Wellesley Central Health Corporation.
- Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. Dans S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel et N. Sandberg (dir.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (p. 275-294). Oslo, Norway: Springer Netherlands.
- Rumberger, R. W. et Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22(4), 353-366. doi: 10.1016/s0272-7757(02)00038-9
- Rumberger, R. W. et Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION-CHICAGO-*, 107, 1-35.
- Rumberger, R. W. et Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: UC Santa Barbara. Repéré à <http://www.spokanecounty.org/data/juvenile/modelsforchange/School%20dropouts%20-%20Why%20sudents%20dropout%20of%20school.pdf>
- Rumberger, R. W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 491-513). New York: Springer.
- Scott, R. S. (2016). *Impact of using teachers as Check & Connect mentors for middle school students at risk for educational failure*. (Dissertation, Capella University, Minneapolis, MN). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/1780296210>

- Schultes, M.-T., Jöstl, G., Finsterwald, M., Schober, B. et Spiel, C. (2015). Measuring intervention fidelity from different perspectives with multiple methods: The Reflect program as an example. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 102-112. doi: 10.1016/j.stueduc.2015.10.001
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least theory that practice requires. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 57-70. doi: 10.1177/109821409801900105
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Elevo, D. L. et Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7-21.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. et Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L. et Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-482. doi: 10.1177/001440290507100405
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Stufflebeam, D. L. et Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. (1st^e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tanner-Smith, E. E. et Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science*, 14(5), 468-478. doi: 10.1007/s11121-012-0330-1
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.2307/1170024
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd^e éd.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Masse, L. C., Vitaro, F. et Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-

- adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568. doi: 10.1037/0022-006X.63.4.560
- Trochim, W. M. K. (1998). An evaluation of Michael Scriven's "Minimalist theory: The least theory that practice requires". *American Journal of Evaluation*, 19(2), 243-249. doi: 10.1177/109821409801900211
- Tsai, S.-F. et Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-114. doi: 10.1177/1063426611418974
- Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology*, 37(2), 205-226. doi: 10.1016/s0022-4405(99)00006-0
- Wang, M.-T. et Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M.-T. et Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wang, M.-T. et Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Wehlage, G. G. (1989). Engagement, not remediation or higher standards (*Children at risk* (p. 57-73). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. et Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York, NY: Falmer Press.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence (*Development of achievement motivation* (p. 91-120). San Diego, CA: Academic Press; US.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. et Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and

dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews*(8). doi: 10/4073/csr.2011.8

WWC (2006a). *WWC Intervention Report: ALAS*. Institute of Education Sciences.

WWC (2006b). *WWC intervention report: Check & Connect*. Washington, DC: Institute of Education Sciences : What Works Clearinghouse.

WWC (2007). *WWC Intervention Report : Twelve Together*. Institute of Education Sciences : What Works Clearinghouse.

WWC (2015). *WWC Intervention Report: Career Academies*. Institute of Education Sciences: What Works Clearinghouse.

Yell, M. L. (2009). *Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill.

Yin, R. K. et Ridde, V. (2012). Théorie et pratique des études de cas en évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (Vol. 2). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Annexe

Annexe I :

**Grille de monitoring des indicateurs de
désengagement *Check & Connect***

Grille de monitoring de l'engagement de l'élève



Nom de l'élève : _____

Nom du mentor : _____

Mois : _____

École : _____

	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
Date (jours du mois)																												
CONSIGNE 1: Cochez la journée où vous faites le monitoring des indicateurs de désengagement de l'élève																												
Monitoring des données	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
CONSIGNE 2: Inscrivez le nombre de période(s) par jour où l'élève a un(e)...																												
Retard non-motivé																												
Retard motivé																												
Absence non-motivée																												
Absence motivée																												
CONSIGNE 3: Inscrivez le nombre de fois par jour ou cochez la case lorsque l'élève a une mesure disciplinaire de type :																												
Retrait de classe (nombre)																												
Retenue donnée																												
Suspension interne																												
Suspension externe																												
Autre :																												

Risque élevé
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
Risque élevé
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>



Grille de monitoring des interventions individualisées

Nom de l'élève : _____ Nom du mentor : _____ Mois : _____ École : _____

	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Date (jours du mois)																												
Section 1 : Intervention auprès de l'élève																												
Durée de la rencontre individuelle																												
Intervention de base																												
Rétroaction sur le monitoring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Promotion de la réussite scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Résolution de problème	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Intervention intensive																												
Intervention intensive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Intervention ponctuelle																												
Intervention ponctuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Section 2 : Communication avec la famille																												
Indiquez la durée (en minutes) et le mode de communication utilisé : T = téléphone D = rencontre à domicile E = rencontre à l'école C = courriel N = notes écrites A = autre																												
Durée (en minutes)																												
Mode (T, D, E, C, N, A)																												
Section 3 : Communication avec le personnel scolaire et communautaire																												
Indiquez la durée (en minutes) et le mode de communication utilisé : T = téléphone E = rencontre à l'école C = courriel N = notes écrites A = autre																												
Durée (en minutes)																												
Mode (T, E, C, N, A)																												

**Annexe II : Outil de dépistage des élèves à risque
(primaire)**

Q1. Depuis les trois derniers mois ... Dans la classe, cet enfant observe les règlements.

- Nettement sous la moyenne
- Sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

Q2. Depuis les trois derniers mois ... Dans la classe, cet enfant écoute attentivement.

- Nettement sous la moyenne
- Sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

Q3. Depuis les trois derniers mois ... Dans la classe, cet enfant met beaucoup d'effort au travail.

- Nettement sous la moyenne
- Sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

Q4. Depuis les trois derniers mois ... Dans la classe, cet enfant participe.

- Nettement sous la moyenne
- Sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

Q5. Depuis les trois derniers mois ... Cet enfant dérange la classe.

- Nettement sous la moyenne
- Sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

Q6. Depuis les trois derniers mois ... Cet enfant est agité(e), hyperactif(ve), ne tient pas en place.

- Nettement sous la moyenne
- Sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

Q7. Depuis les trois derniers mois ... Cet enfant est facilement distrait(e), a du mal à se concentrer.

- Nettement sous la moyenne
- Sous la moyenne
- Dans la moyenne
- Au-dessus de la moyenne
- Nettement au-dessus de la moyenne

Annexe III : Échelles d'évaluation des effets (primaire)

Engagement comportemental

1- Je suis toujours les instructions de mon enseignante durant les activités de mathématiques.

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

2- J'écoute attentivement les explications de mon enseignante durant les activités de mathématiques.

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

3- En mathématiques, je fais toujours de mon mieux même lorsque le travail ne compte pas dans mon bulletin.

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

4- Il est important pour moi de faire des efforts en mathématiques.

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

5- Je suis toujours les instructions de mon enseignante durant les activités de français/lecture.

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

6- J'écoute attentivement les explications de mon enseignante durant les activités de français/lecture.

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

7- Il est important pour moi de faire des efforts pour bien lire et écrire.

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

Engagement affectif

1- Je suis fier(e) de mon école.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

2- Je suis content(e) d'aller à mon école.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

3- Je suis content(e) de revenir dans mon école après un long congé.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

4- J'aime mon école.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Engagement cognitif

- 1- Je vérifie mon travail de mathématiques pour m'assurer qu'il n'y ait pas d'erreurs**
 - Pas du tout
 - Pas vraiment
 - Pas sûr
 - Un peu
 - Beaucoup

- 2- Lorsque je fais une erreur en mathématiques, j'essaie de trouver ce que je ne comprends pas**
 - Pas du tout
 - Pas vraiment
 - Pas sûr
 - Un peu
 - Beaucoup

- 3- Lorsque je ne comprends pas un problème en mathématiques, je recommence et j'essaie de comprendre**
 - Pas du tout
 - Pas vraiment
 - Pas sûr
 - Un peu
 - Beaucoup

- 4- Quand je finis une dictée, je vérifie pour m'assurer qu'il n'y ait pas d'erreurs**
 - Pas du tout
 - Pas vraiment
 - Pas sûr
 - Un peu
 - Beaucoup

- 5- Lorsque j'ai une erreur dans ma dictée, j'essaie de trouver ce que je ne comprends pas**
 - Pas du tout
 - Pas vraiment
 - Pas sûr
 - Un peu
 - Beaucoup

6- Lorsque je ne comprends pas un mot, je regarde dans le dictionnaire

- Pas du tout
- Pas vraiment
- Pas sûr
- Un peu
- Beaucoup

**Annexe IV : Outil de dépistage des élèves à risque
(secondaire)**

- 1. Date de naissance :**
- 2. De quel sexe es-tu?**
- 3. Quel âge as-tu?**
 - 12 ans ou moins
 - 13 ans
 - 14 ans
 - 15 ans
 - 16 ans
 - 17 ans
 - 18 ans ou plus

- 4. Quel est ton niveau scolaire? (si tu as des cours dans plus d'un niveau, indique celui dans lequel tu suis le plus de cours)**
 - Sixième année du primaire
 - Secondaire 1
 - Secondaire 2
 - Secondaire 3
 - Secondaire 4
 - Secondaire 5
 - Je n'ai pas vraiment de niveau

- 5. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français?**
 - 0 à 35%
 - 36 à 40%
 - 41 à 45%
 - 46 à 50%
 - 51 à 55%
 - 56 à 60%
 - 61 à 65%
 - 66 à 70%
 - 71 à 75%
 - 76 à 80%
 - 81 à 85%
 - 86 à 90%
 - 91 à 95%
 - 96 à 100%

6. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques?

- 0 à 35%
- 36 à 40%
- 41 à 45%
- 46 à 50%
- 51 à 55%
- 56 à 60%
- 61 à 65%
- 66 à 70%
- 71 à 75%
- 76 à 80%
- 81 à 85%
- 86 à 90%
- 91 à 95%
- 96 à 100%

7. As-tu déjà doublé une année scolaire?

- Non
- Oui, une année
- Oui, deux années
- Oui, trois années ou plus

8. Aimes-tu l'école?

- Je n'aime pas du tout l'école
- Je n'aime pas l'école
- J'aime l'école
- J'aime beaucoup l'école

9. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?

- Je suis parmi les moins bons
- Je suis plus faible que la moyenne
- Je suis dans la moyenne
- Je suis plus fort que la moyenne
- Je suis parmi les meilleurs

10. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?

- Pas du tout
- Assez important
- Important
- Très important

11. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard?

- Cela ne me fait rien, ne me dérange pas
- Je ne veux pas terminer le secondaire
- Je veux terminer le secondaire
- Je veux terminer le CEGEP ou l'université

Au cours des 12 dernier mois, combien de fois as-tu...

12. Dérangé ta classe par exprès

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

13. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

14. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

15. Manqué (foxé) l'école sans excuse valable (ex. : une journée complète d'école)

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

16. Coulé un cours

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

17. Manqué (foxé) un cours pendant que tu étais à l'école (ex. : manqué un cours sans excuse valable, tout en allant aux autres cours de la même journée)

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

Sur une échelle de 1 à 7, indique jusqu'à quel point tu es en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants (1= pas du tout d'accord, 3 = pas tellement d'accord, 5= assez d'accord, 7 = parfaitement d'accord)

18. Ça me prend plus de temps que les autres pour répondre aux examens

19. Je suis facilement distrait en classe

20. C'est facile pour moi de me concentrer sur mes travaux scolaires ou sur l'étude à faire

21. Je n'arrive pas à maintenir longtemps mon attention sur une même chose

Annexe V : Échelles d'évaluation des effets (secondaire)

Engagement comportemental

1. Durant les deux dernières semaines d'école, combien de journées as-tu manquées parce que tu n'avais pas envie d'y aller ou parce que tu avais quelque chose de plus important ou de plus intéressant à faire?

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

Depuis les 12 derniers mois, combien de fois as-tu...

2. Dérangé ta classe par exprès?

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

3. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli?

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

4. Manqué (foxé) l'école sans excuse valable?

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

5. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant? un examen

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

6. Manqué (foxé) un cours pendant que tu étais à l'école?

- Jamais
- Une ou deux fois
- Plusieurs fois
- Très souvent

Engagement affectif

1. Je suis fier d'être un élève de cette école.

- Totallement d'accord
- Assez d'accord
- Un peu d'accord
- Un peu en désaccord
- Assez en désaccord
- Totallement en désaccord

2. J'aime mon école.

- Totallement d'accord
- Assez d'accord
- Un peu d'accord
- Un peu en désaccord
- Assez en désaccord
- Totallement en désaccord

3. Je me sens vraiment à ma place dans cette école.

- Totallement d'accord
- Assez d'accord
- Un peu d'accord
- Un peu en désaccord
- Assez en désaccord
- Totallement en désaccord

4. Je préférerais être dans une autre école.

- Totallement d'accord
- Assez d'accord
- Un peu d'accord
- Un peu en désaccord
- Assez en désaccord
- Totallement en désaccord

5. Cette école est importante pour moi.

- Totallement d'accord
- Assez d'accord
- Un peu d'accord
- Un peu en désaccord
- Assez en désaccord
- Totallement en désaccord

Engagement cognitif en français

1. Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer au français?

- Très peu ---
- Très peu –
- Très peu –
- Neutre
- Beaucoup +
- Beaucoup ++
- Beaucoup +++

2. Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer au français?

- Très peu ---
- Très peu –
- Très peu –
- Neutre
- Beaucoup +
- Beaucoup ++
- Beaucoup +++

3. Combien d'énergie es-tu prêt(e) à consacrer au français?

- Très peu ---
- Très peu –
- Très peu –
- Neutre
- Beaucoup +
- Beaucoup ++
- Beaucoup +++

Engagement cognitif en mathématiques

1. Il est important de réussir en mathématiques

- Pas du tout ---
- Pas du tout –
- Pas du tout –
- Neutre
- Tout à fait +
- Tout à fait ++
- Tout à fait +++

2. J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématiques

- Pas du tout ---
- Pas du tout –
- Pas du tout –
- Neutre
- Tout à fait +
- Tout à fait ++
- Tout à fait +++

3. Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques?

- Très peu ---
- Très peu –
- Très peu –
- Neutre
- Beaucoup +
- Beaucoup ++
- Beaucoup +++

Engagement cognitif sur les apprentissages

1. Je prends le temps de planifier mon temps d'étude.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

2. Quand j'étudie, je me fixe des objectifs personnels.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

3. Quand j'étudie, j'essaie d'identifier les parties importantes plutôt que seulement lire le matériel.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

4. La plupart du temps, j'attends à la dernière minute pour étudier mes examens ou pour faire mes travaux.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

5. Quand je rencontre une difficulté, j'essaie de trouver des moyens pour la résoudre.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

6. C'est difficile pour moi de voir quelles sont les choses importantes à retenir.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

7. Quand j'étudie ou quand j'écoute mon professeur(e), c'est difficile pour moi de savoir si j'ai bien compris ou non.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

8. Je me fixe un certain nombre d'heures de travail.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

9. Ma seule façon de savoir si j'ai bien compris la matière est d'attendre la note de mon examen ou de mon travail.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

10. Quand je ne comprends pas, je ne sais pas quoi faire pour m'en sortir.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

11. Je prends le temps de m'arrêter pour vérifier si j'ai bien compris.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

12. Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

13. Je me donne des moyens particuliers (p. ex. des tableaux) pour résumer la matière du cours.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

14. J'essaie de faire des liens entre ce que je suis en train d'étudier et d'autres choses importantes à retenir.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

15. Je m'arrête parfois pour me demander comment les différentes parties sont reliées les unes aux autres.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

16. Je fais des exercices et des travaux pratiques en français.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

17. Apprendre par cœur est le meilleur moyen que je connais pour me préparer à un examen.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

18. Quand j'étudie, je me redis les idées importantes dans mes propres mots.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

19. Quand le travail demandé est difficile, je laisse tomber ou j'étudie surtout les parties faciles.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

20. Même quand la matière ne m'intéresse pas, je suis capable de continuer à faire les efforts nécessaires.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

21. Il m'arrive de lire sur la matière même si je sais que cela ne fera pas partie de l'examen.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

22. En classe, il m'arrive souvent d'être dans la lune.

- Tout à fait en désaccord
- Plutôt en désaccord
- Un peu en désaccord
- Un peu d'accord
- Plutôt d'accord
- Tout à fait d'accord

Rendement en français

22. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français?

- 0 à 35%
- 36 à 40%
- 41 à 45%
- 46 à 50%
- 51 à 55%
- 56 à 60%
- 61 à 65%
- 66 à 70%
- 71 à 75%
- 76 à 80%
- 81 à 85%
- 86 à 90%
- 91 à 95%
- 96 à 100%

Rendement en mathématiques

23. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques?

- 0 à 35%
- 36 à 40%
- 41 à 45%
- 46 à 50%
- 51 à 55%
- 56 à 60%
- 61 à 65%
- 66 à 70%
- 71 à 75%
- 76 à 80%
- 81 à 85%
- 86 à 90%
- 91 à 95%
- 96 à 100%

Annexe VI : Canevas d'entrevue

Canevas d'entrevue

Bonjour, d'abord merci d'avoir accepté de me rencontrer.

Il s'agit d'une étude concernant le programme *Check & Connect*. Plus précisément, je m'intéresse à l'implantation du programme. Je cherche à comprendre, du point de vue des personnes impliquées de près dans *Check & Connect*, quels sont les facilitateurs et les obstacles rencontrés; donc ce qui a pu rendre l'expérience facile ou plus difficile pour vous.

Je vais recueillir votre témoignage à partir de 4 thèmes pour lesquels je voudrais connaître vos expériences et perceptions. Les 4 thèmes couverts lors de l'entrevue sont les suivants :

- 1- Des informations générales sur vous, pour mieux situer votre rôle au sein du projet
- 2- Votre expérience concrète dans l'implantation de C&C
- 3- Les caractéristiques des acteurs impliqués dans le programme
- 4- Vos commentaires finaux

Avec votre accord, j'aimerais enregistrer notre entrevue sur bande magnétique pour mieux retenir toute l'information que vous me transmettez. Soyez assurés que les bandes audio seront remises de façon sécurisée et que la retranscription se fera en contexte contrôlé. Toute donnée nominative sera éliminée. Ce qui se dit ici est donc protégé. Vous n'êtes évidemment pas obligés de répondre à toutes les questions et pouvez mettre fin à l'entrevue sans conséquence. Néanmoins, laissez-moi vous rappeler à quel point votre contribution enrichira cette réflexion à propos du programme *Check & Connect*. Avez-vous des questions avant de débiter l'entrevue?

Section 1. Informations générales

Je vais débiter par quelques questions d'ordre général.

- Pour quelle organisation travaillez-vous?
- Quel est votre rôle au sein de cette organisation?
 - Depuis combien de temps?
- Quelle est votre formation professionnelle?
- Quel est votre rôle au sein de C&C?
- Combien de temps avez-vous été impliqué dans C&C, ou depuis combien de temps y êtes-vous impliqués?
- Comment a débuté votre implication dans le programme C&C?
- Combien d'élèves avez-vous suivi par année dans le programme *Check & Connect*?

Section 2. Implantation de Check & Connect

La deuxième partie de l'entrevue porte maintenant sur l'implantation du programme C&C, donc sur l'expérience concrète que vous avez vécue.

- En général, qu'est-ce qui a pu servir d'obstacle à l'implantation de Check & Connect?
 - Quels ont été les défis, enjeux et irritants auxquels vous avez été confrontés?
 - Avez-vous surmonté ces obstacles? Si oui, comment? Si non, qu'avez-vous fait?
 - (si n'est pas abordé) : Dans ce que vous décrivez, est-ce que ce sont les mêmes obstacles tant au primaire qu'au secondaire?

- Croyez-vous que les obstacles ou les défis que vous avez nommés peuvent avoir un impact sur l'efficacité du programme?
 - Croyez-vous que les obstacles peuvent nuire à la capacité de C&C d'améliorer l'engagement scolaire des élèves, d'atteindre ses objectifs?

- En général, qu'est-ce qui a pu faciliter l'implantation de Check & Connect?
 - Pouvez-vous me donner des exemples de situation?
 - (si n'est pas abordé) : Dans ce que vous décrivez, croyez-vous que ce sont les mêmes facteurs tant au primaire qu'au secondaire?

- Croyez-vous que les facteurs qui ont facilité votre expérience peuvent avoir un impact sur l'efficacité du programme?
 - Croyez-vous que ces facteurs peuvent contribuer à la capacité de C&C d'améliorer l'engagement scolaire des élèves, d'atteindre ses objectifs?

Section 3. Caractéristiques des acteurs impliqués dans Check & Connect

La prochaine partie de l'entrevue aborde surtout les personnes impliquées dans l'implantation du programme.

- Croyez-vous que le programme correspond mieux aux besoins de certains élèves?
 - avez-vous des exemples?
 - pourquoi ces élèves bénéficient davantage de C&C, selon vous?
 - Dans ce que vous décrivez, est-ce que cela s'applique tant au primaire qu'au secondaire?

- Croyez-vous que le programme correspond moins aux besoins de certains élèves?
 - avez-vous des exemples?
 - pourquoi ces élèves bénéficient moins de C&C, selon vous?

- Dans ce que vous décrivez, est-ce que ça s'applique tant au primaire qu'au secondaire?
- Croyez-vous que le programme ne correspond pas du tout aux besoins de certains élèves?
 - avez-vous des exemples?
 - pourquoi ces élèves bénéficient moins de C&C, selon vous?
 - Dans ce que vous décrivez, est-ce que ça s'applique tant au primaire qu'au secondaire?
- Croyez-vous que l'on devrait adapter le programme en fonction des caractéristiques spécifiques des élèves?
- Est-ce que les mentors doivent avoir un certain profil ou certaines caractéristiques spécifiques pour être efficaces dans l'implantation de C&C?
- Selon vous, est-ce que certaines caractéristiques attribuables aux mentors peuvent rendre leur travail plus difficile dans l'implantation de C&C? (personnalité, corps de métier, intérêts)
 - avez-vous des exemples?
 - pourquoi ces caractéristiques rendent difficile la mise en oeuvre de C&C, selon vous?
 - Dans ce que vous décrivez, est-ce que ça s'applique tant au primaire qu'au secondaire?
- Croyez-vous que l'appariement, le "match" entre les caractéristiques du mentor et les caractéristiques de l'élève est important?
 - avez-vous des exemples?
 - Dans ce que vous décrivez, est-ce que ça s'applique tant au primaire qu'au secondaire?

Section 4. Commentaires finaux

La quatrième et dernière section de l'entretien est dédiée à vos commentaires finaux

- Croyez-vous que le programme, dans la forme que vous avez expérimentée, est adapté à la réalité scolaire de votre école?
 - Si non, quels aspects sont difficiles à implanter?
 - Quels sont les aspects qui posent un défi, un obstacle, des irritants?
 - Dans ce que vous décrivez, est-ce que ça s'applique tant au primaire qu'au secondaire?