

Rapport d'évaluation d'une adaptation du programme Check & Connect

**Programme visant la prévention du désengagement scolaire précoce auprès d'enfants d'âge
scolaire à risque**

Université de Montréal

par

Frédérique Roy

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Rapport d'évaluation présenté dans le cadre du cours PSE6707

Stéphane Cantin

Août 2018

© Frédérique Roy

Remerciements

Ce rapport d'analyse d'intervention n'aurait pas été possible sans notre directeur et guide au sein de l'École de psychoéducation, Stéphane Cantin. Je tiens à souligner la confiance démontrée par celui-ci envers chacune de ses étudiantes. Je le remercie aussi pour tous les conseils qu'il m'a donné pendant ces deux années de travail acharné, et qui ont grandement contribué à la qualité de ce rapport.

En second lieu, il importe de remercier mes collègues étudiantes sans qui ce cheminement n'aurait pas été le même. Les moments partagés de vie universitaire pendant lesquels nous avons vécu la gamme complète des émotions, du désespoir aux rires les plus fous, ont rendu cette aventure beaucoup plus agréable.

En troisième lieu, je tiens absolument à remercier mon milieu de stage, l'Hôpital de jour Lyall, unité de pédopsychiatrie de l'Institut universitaire en santé mentale Douglas, plus particulièrement les membres de cette belle équipe et les enfants merveilleux qui ont participé à mon programme. Le soutien de mon accompagnatrice de stage et des nombreux professionnels qui y travaillent m'a été des plus importants et a été un ingrédient crucial de mon développement professionnel. C'est avec beaucoup plus de confiance et de compétences en intervention que je ressors de cette expérience.

En dernier lieu, il m'est essentiel de remercier les amis qui m'ont supporté pendant ces deux années parfois difficiles, et par ceci j'entends autant le soutien offert que la tolérance face à mon caractère parfois turbulent! Aussi, je tiens à exprimer mon appréciation pour le support offert par ma famille tout au long de mes études. Je ne saurai jamais assez exprimer la valeur qu'a eu pour moi l'aide de mon oncle Pierre, éditeur discret et bienveillant de ce rapport, sans qui je me serais trouvé désarçonné à plusieurs reprises au cours de mes études au cycle supérieur. Merci à tous et à toutes!

Sommaire

Ce rapport vise à porter un regard critique sur l'implantation d'une adaptation du programme Check & Connect auprès de quatre sujets âgés de 9 à 12 ans fréquentant l'unité spécialisée en troubles graves de comportement de l'Institut universitaire en santé mentale Douglas. Le programme d'intervention a pour objectif global de prévenir le désengagement scolaire précoce auprès de cette clientèle à risque. Il vise plus spécifiquement à favoriser l'engagement tant dans ses dimensions comportementale, cognitive qu'affective. Afin d'y parvenir, un volet individuel comportant une moyenne de huit d'entrevues hebdomadaires est mis en œuvre auprès des participants. Puisque l'établissement d'une relation significative entre le mentor et le sujet est facteur de réussite du mentorat, il fait l'objet de trois séances au tout début de l'intervention. Chaque séance subséquente suit un déroulement semblable centré sur la discussion ouverte en lien avec les difficultés rapportées par le sujet et les différents acteurs des milieux qu'il fréquente. Le sujet est encouragé à s'approprier son cheminement et à développer ses propres moyens par l'exercice subséquent de résolution de problèmes, qui permet de cibler les moyens et objectifs que le participant désire mettre en place. La motivation à participer au programme est suscitée à l'aide d'une activité de renforcement qui rejoint les intérêts des participants, sur laquelle se termine chaque séance. Un volet enseignant, visant à travailler la relation enseignant-élève, devait permettre un accompagnement auprès du personnel enseignant des sujets, n'a pas pu être instauré. Il s'agit du seul bris majeur de conformité de mise en œuvre du programme. Suite à la conclusion du programme, on observe chez un sujet une diminution de l'intensité de ses préoccupations ainsi qu'une augmentation de son engagement comportemental dans le milieu d'implantation. On remarque chez le deuxième sujet la même augmentation de l'engagement comportemental. Une augmentation de l'engagement cognitif dans un contexte externe est remarquée chez le troisième sujet. De meilleurs scores de sentiment d'appartenance à l'école et d'engagement scolaire global sont aussi remarqués chez un sujet. Il se dégage de l'évaluation de ce programme des forces et des faiblesses qui sont approfondies en discussion finale, menant à des recommandations pour les interventions futures.

Tables des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	v
Liste des figures	vi
Introduction.....	1
1. Contexte théorique.....	2
1.1 Description de la problématique	2
1.1.1 Engagement scolaire.....	2
1.1.2 Facteurs de risque individuels	6
1.1.3 Facteurs de risque environnementaux	10
1.2 Interventions déjà expérimentées.....	16
1.3 Intervention proposée.....	27
1.3.1 Place dans la chaîne prédictive ou lien avec le modèle logique.	27
1.3.2 Justification du choix de l'intervention.	28
1.3.3 Pertinence de l'intervention proposée.	28
2. Méthodologie	30
2.1 Description	30
2.2 Évaluation de la mise en œuvre	39
2.2.1 Composantes retenues	39
2.3 Évaluation des effets	44
2.3.1 Devis.....	44
2.3.2 Composantes retenues	44
2.3.3 Outils et procédure.....	45
3. Résultats.....	50
3.1 Évaluation de la mise en œuvre	50
3.1.1 Composantes d'évaluation de la mise en œuvre sélectionnées	60
3.2 Évaluation des effets	65
3.2.1 Stratégie d'analyse employée	65
3.2.2 Résultats obtenus	66
4. Discussion	77
4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs.....	77
4.2 Liens entre les résultats, les composantes de l'intervention et le contexte théorique.....	81
4.3 Avantages et limites de l'intervention.....	86
Conclusion	89
Références	90
Annexes.....	95

Liste des tableaux

Tableau I. Description du programme Check & Connect.....	19
Tableau II. Évaluation du programme Check & Connect.....	21
Tableau III. Description du programme Trait d'Union	23
Tableau IV. Évaluation du programme Trait d'Union	24
Tableau V. Évaluation de la mise en œuvre.....	43
Tableau VI. Évaluation des effets.....	48
Tableau VII. Conformité du déroulement des séances avec Alex.....	54
Tableau VIII. Conformité du déroulement des séances avec Zach.....	54
Tableau IX. Conformité du déroulement des séances avec Brian	56
Tableau X. Conformité du déroulement des séances avec Robin	57
Tableau XI. Durée moyenne des sessions par sujet.....	58
Tableau XII. Qualité de la relation enseignant-élève telle que rapportée par l'élève	74
Tableau XIII. Qualité de la relation enseignant-élève telle que rapportée par l'enseignant	75
Tableau XIV. Sentiment d'appartenance à l'école régulière	76
Tableau XV. Engagement scolaire global.....	76
Tableau XVI. Atteinte des objectifs généraux et spécifiques par sujet.....	77

Liste des figures

Figure I. Chaîne développementale de l'engagement scolaire	15
Figure II. Relation entre la stagiaire et l'élève telle que perçue par la stagiaire.....	61
Figure III. Intensité des préoccupations vécues par Alex.....	67
Figure IV. Intensité des préoccupations vécues par Zach	67
Figure V. Intensité des préoccupations vécues par Brian	68
Figure VI. Intensité des préoccupations vécues par Robin	68
Figure VII. Engagement comportemental des sujets tel que perçu par l'enseignant Angrignon	70
Figure VIII. Engagement comportemental des sujets tel que perçu par l'enseignant régulier	71
Figure IX. Engagement cognitif des sujets tel que perçu par l'enseignant Angrignon.....	72
Figure X. Engagement cognitif des sujets tel que perçu par l'enseignant régulier.....	73

Introduction

Le niveau d'engagement d'un enfant au sein de son milieu scolaire est non seulement relié à son expérience académique, mais aussi à une myriade de facteurs internes et externes qui peuvent avoir des impacts considérables sur l'individu et son environnement (Pintrich et De Groot, 1990 ; Hammond, Linton, Smink, et Drew, 2007). Une trajectoire de désengagement scolaire est reliée à un plus haut risque de décrochage, qui en retour amène son lot d'iniquités dans le développement de l'individu (Demers, 1983). Cette réalité a gagné en reconnaissance scientifique dans les dernières décennies et est désormais opérationnalisée en tant que cible d'intervention (National Research Council, 2004). Ce rapport d'analyse d'intervention a pour visée l'évaluation d'un programme d'intervention mis en œuvre dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation à l'Université de Montréal, programme ayant pour objectif de prévenir le désengagement scolaire auprès d'une clientèle présentant de multiples facteurs de risque liés à ce problème. Afin d'y parvenir, différentes sections seront exploitées. D'abord, il convient d'offrir le contexte théorique de la problématique explorée en première partie, c'est-à-dire l'engagement scolaire et les divers facteurs individuels et environnementaux qui influencent la trajectoire d'engagement des enfants d'âge scolaire. La présentation des interventions déjà expérimentées qui s'ensuit prépare le terrain de l'élaboration du programme d'intervention dont il est ici question. Les aspects méthodologiques sont décortiqués en deuxième partie selon les composantes du modèle de Gendreau, et seront suivis des procédés d'évaluation de la mise en œuvre du programme et de ses effets. La troisième partie présente les résultats de cette analyse, puis une conclusion en est tirée en quatrième partie, sous la forme d'une discussion visant à porter un regard critique sur l'atteinte des objectifs du programme ainsi que ses avantages et limites.

1. Contexte théorique

1.1 Description de la problématique

1.1.1 Engagement scolaire

Dès l'entrée à l'école, les enfants sont confrontés à une multitude de nouveaux défis, plus ou moins ardues à relever selon leurs caractéristiques personnelles. Certaines prédispositions faciliteraient ce cheminement et freineraient l'apparition de difficultés scolaires. Le désir de s'engager activement dans les activités académiques et parascolaires est de plus en plus reconnu comme étant un facteur important permettant d'éviter certains problèmes scolaires (Pintrich et De Groot, 1990). La recherche scientifique des dernières années témoigne d'ailleurs d'un intérêt grandissant pour l'engagement scolaire (National Research Council, 2004). Plusieurs modèles de celui-ci ont été conceptualisés et utilisés lors de multiples recherches, et il n'existe pas à ce jour de consensus en ce qui a trait à une définition pour cette notion. Toutefois, malgré la fragmentation des études explorant ce construit, différents auteurs abordent des concepts similaires qui, ensemble, définiraient l'engagement des élèves au sein de leur institution scolaire respective. Il est ici question de facteurs tels l'attachement envers le milieu, le sentiment d'appartenance, l'implication et la responsabilisation personnelle (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009). L'aspect multidimensionnel de l'engagement est, lui aussi, généralement attesté par la littérature scientifique récente. Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) proposent un modèle compréhensif de cette vision qui inclut trois sphères de l'engagement, soit les sphères comportementale, affective et cognitive. Comme il s'agit d'un modèle multidimensionnel, chaque comportement associé aux différentes facettes se trouve sur un continuum de possibilités regroupant les extrêmes négatifs comme positifs de chacun. Toujours selon Fredricks et al. (2004), la sphère comportementale de l'engagement est constituée des différentes conduites observables des élèves. Cette dimension se divise en trois axes ; les comportements positifs, l'investissement lors de tâches reliées à l'apprentissage et la participation à des activités parascolaires. Le premier axe, les comportements positifs, réfère par exemple à la présence en classe, à l'écoute et au respect des

consignes et à la mise en application des règles. Les efforts que fait un élève lors de tâches scolaires telles que les devoirs correspondent au deuxième axe de la dimension comportementale. Enfin, un individu participant à des activités parascolaires sera qualifié d'engagé sur le plan du troisième axe (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2014). Cependant, comme la disponibilité de ces activités est variable, il est rare que cet axe soit utilisé afin de mesurer la trajectoire d'engagement d'un individu de façon statistique (Finn, 1989).

La dimension affective ou émotionnelle correspond, quant à elle, aux réactions d'affects liées aux expériences vécues dans la classe. Celles-ci incluent généralement les sentiments d'ennui et d'intérêt porté aux différentes tâches et peuvent être associées spécifiquement à des matières ou à la relation avec les enseignants (Fredricks, 2011). Un élève qui dit être ennuyé par les cours touchant les matières de base sera donc identifié comme étant désengagé au plan affectif. Aussi, certaines études incluent les sentiments de tristesse et d'anxiété associés aux cours, mais ces notions sont peu opérationnalisées afin d'évaluer l'engagement scolaire. De plus, des sentiments de valorisation personnelle et d'appartenance sont souvent associés à cette dimension (Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993).

La troisième et dernière dimension correspondant aux aspects cognitifs de l'engagement se réfère aux principes d'autorégulation, de planification et d'organisation, d'utilisation de stratégies appropriées ainsi qu'au désir de dépasser les attentes du milieu. Ainsi, un élève persévérant malgré les échecs ou ayant le désir d'apprendre de ses erreurs et d'exceller dans une matière serait dit engagé sur le plan cognitif (Pintrich et De Groot, 1990). Cette perspective multidimensionnelle présente plusieurs avantages. D'abord, elle permet une compréhension clinique exhaustive des comportements reliés au concept d'engagement scolaire. Puis, elle rejoint des construits centraux du développement humain selon l'approche psychodéveloppementale,

c'est-à-dire les comportements, les émotions et les cognitions (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009).

Plusieurs études ont été réalisées afin d'explorer les différentes trajectoires de désengagement scolaire à des fins préventives. Par exemple, Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, (2008) ont ainsi identifié sept trajectoires hétérogènes auprès de 13,330 jeunes de 12 à 16 ans regroupant les élèves en fonction de la fluctuation de leur engagement selon la mesure des différentes dimensions. On y observe, comme dans plusieurs autres études semblables, une courbe considérée comme normative étant donné la grande quantité d'individus qu'elle représente (53%). On peut y remarquer une diminution légère de l'engagement à travers les années. D'ailleurs, plusieurs études évaluant les trajectoires de désengagement font part de l'aspect normatif d'une légère diminution du niveau d'engagement entre le début des études primaires et la fin des études secondaires (Archambault et al., 2009 ; Harter, 1981). Quatre autres trajectoires sont, quant à elles, qualifiées de non normatives étant donné la grande variabilité qu'on y observe et le petit échantillon qu'elles représentent (moins de 5% chacune). L'une d'elles illustre par exemple une partie de la population chez qui on observe une diminution hautement significative d'engagement entre le début et la fin de leurs études. Ces courbes représentent donc les élèves à risque de désengagement scolaire auprès desquels l'intervention est à prioriser. La littérature scientifique s'attarde à ces trajectoires en raison de la grande stabilité des différences individuelles en termes de degré d'engagement. En effet, on peut observer au sein de l'étude de Janosz et al. (2008), que la plupart des jeunes démontrant peu d'engagement au début des études secondaires demeurent peu engagés jusqu'à la fin ou se désengagent davantage. Inversement, une grande majorité des sujets ayant un haut niveau d'engagement à l'âge de 12 ans le maintient jusqu'à l'obtention du diplôme.

La gravité des conséquences auxquelles mène un processus de désengagement scolaire explique l'ampleur de la recherche scientifique à ce sujet. Plusieurs études utilisent d'ailleurs ce concept comme une des multiples variables déterminantes de la chaîne développementale associée au décrochage (eg. Hammond et al., 2007). Selon une recension faite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2010-2011, ce problème affecte au Québec 20,1 % des garçons et 12,6 % des filles. Ces taux de décrochage scolaire sont très élevés si l'on considère la portée des conséquences qui y sont associées. Ainsi, les personnes n'obtenant pas de diplôme d'études secondaires peuvent faire face à des difficultés d'emploi ayant des effets néfastes sur leurs perspectives de carrière à long terme. D'ailleurs, on observe un taux de chômage très élevé chez les jeunes décrocheurs et, au Québec, 82 % des adultes prestataires de l'aide sociale qui sont aptes au travail n'ont pas terminé leurs études secondaires (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Ce corrélat du décrochage précoce engendre à son tour de nombreux problèmes sociaux, économiques et personnels, telles la hausse du taux de criminalité et l'augmentation du risque de développer une psychopathologie à l'âge adulte (Demers, 1983). Certaines théories identifient aussi le décrochage comme étant un désengagement social et institutionnel fortement associé à la délinquance et aux comportements déviants (Hirschi, 1969).

Le désengagement scolaire, étant directement lié au décrochage, gagne donc à être perçu comme un facteur de risque se déployant de multiples façons ayant couramment des répercussions nuisibles sur le développement de l'individu. Un autre aspect faisant de ce concept une notion importante à explorer se trouve dans sa pertinence clinique. En effet, une fois opérationnalisé, l'engagement scolaire peut être utilisé comme cible d'intervention auprès des enfants et des adolescents, et peut donc être utilisé à des fins préventives au sein des écoles. Selon Franklin et Stresser (1995), il serait du reste plus aisé de maintenir les jeunes en milieu scolaire plutôt que de les amener à y retourner.

1.1.2 Facteurs de risque individuels

Problèmes de comportement

Un premier facteur de risque individuel fortement associé au désengagement est la présence de comportements perturbateurs. La correspondance entre la dimension comportementale de l'engagement et les problèmes de comportement est d'ailleurs considérable. Ceux-ci peuvent être déconstruits en diverses catégories, qui seront ici divisées en deux : les comportements agressifs et les conduites déviantes. D'abord, plusieurs études ont fait le lien entre l'agressivité à l'enfance ou à l'adolescence et le décrochage (eg. Cairns, Cairns et Neckerman, 1989; Ensminger et Slusarcick, 1992). Les effets de cette variable à long terme seraient à la fois directs et indirects selon ces auteurs. Effectivement, la démonstration d'agressivité dans le milieu scolaire serait en interaction sur plusieurs autres facteurs liés au désengagement telles la qualité de la relation avec l'enseignant ou l'acceptabilité sociale (Stipek et Miles, 2008 ; Kagan et Fox, 1998). Ensuite, les conduites déviantes s'apparentent de près à certains éléments du désengagement, comme l'absentéisme scolaire. On observe aussi un lien entre la délinquance et le décrochage à l'adolescence. Une étude réalisée par Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000) démontre que les jeunes qui présentent des comportements antisociaux liés à la criminalité étaient significativement plus à risque de décrochage avant la quatrième secondaire, et ce, indépendamment de leurs performances académiques. La taxonomie de Moffitt (1993) décrit d'ailleurs le décrochage comme faisant partie d'une trajectoire de délinquance. Selon cette théorie, celle-ci s'enracinerait à l'enfance par des comportements antisociaux et se déploierait à travers l'adolescence. Finalement, on remarque dans la littérature que les enfants ayant des difficultés d'ajustement social selon la taxonomie des systèmes scolaires sont cinq fois plus à risque de décrochage (Hammond et al., 2007). Cette classification des milieux scolaires leur est spécifique et est en lien avec le fonctionnement de l'enfant dans sa classe. Aucun diagnostic n'y est donc nécessaire afin d'accoler cette étiquette à des enfants

(Santé, 2014). Toutefois, on peut généralement associer des problèmes de types intériorisés et extériorisés à celle-ci. Des diagnostics tels que les troubles de comportement, les troubles anxieux, les troubles de l'humeur ainsi que certaines difficultés d'adaptation majeures sont reliés aux problèmes d'ajustement social qui peuvent jouer un rôle dans la trajectoire de désengagement.

Difficultés académiques

Les résultats académiques influenceraient aussi fortement la trajectoire d'engagement scolaire. Hammond et al. (2007) ont analysé 12 études afin d'évaluer la force des effets de différentes variables sur le décrochage. La totalité de ces écrits laisse entendre que les difficultés académiques ont un impact significatif sur le potentiel de prolongation des études au-delà du secondaire. Les effets de cette variable s'installeraient très tôt dans la trajectoire et seraient en constante interaction avec l'engagement à travers le cheminement scolaire de l'élève. De plus, avoir de mauvaises notes à l'école constitue une des raisons les plus désignées par les décrocheurs pour expliquer leur départ prématuré du parcours scolaire (Jordan, Lara et McPartland, 1996). Par ailleurs, le risque de désengagement des enfants ayant eu à doubler une ou plusieurs années scolaires est beaucoup plus élevé que ceux n'ayant pas doublé, et ce, indépendamment de leurs résultats académiques. En dernier lieu, la présence d'un trouble d'apprentissage chez l'enfant augmenterait jusqu'à trois fois les risques de décrochage pendant les études secondaires (Hammond et al., 2007).

Facteurs intra-individuels

Une autre approche conceptualisant l'engagement autrement utilise la motivation pour expliquer les différences individuelles. Ainsi, pour les études utilisant la théorie de l'autodétermination (SDT) de Deci et Ryan (1985) comme modèle, la présence d'un type de

motivation particulier aurait un grand rôle à jouer dans le potentiel de réussite académique de l'enfant (eg. Skinner et Belmont, 1993). C'est le désir personnel de performer, ou la motivation intrinsèque, qui serait plus importante que la motivation provenant de raisons externes à l'individu. Cette motivation extrinsèque serait par ailleurs plus souvent utilisée par le personnel enseignant afin de stimuler l'engagement de ses élèves. Elle est en effet plus facile à mettre en pratique auprès des enfants, puisqu'elle repose sur des stratégies externes, comme des récompenses matérielles, qui les encouragent à accomplir certaines tâches ou à se conformer aux règles (Newby, 1991). Cependant, selon la littérature employant ce modèle, susciter une forme de motivation interne et propre à l'enfant aurait de multiples impacts positifs, et ce, surtout en ce qui a trait aux dimensions de l'engagement (Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barch, 2004). Cette théorie recourt aussi au sentiment de compétence personnelle afin d'expliquer en partie les bienfaits du support à la motivation intrinsèque. En outre, il serait protecteur pour un enfant de croire en son potentiel de réussite et sa capacité à obtenir un diplôme. À l'inverse, selon une étude de Rumberger (1995), les enfants ayant de faibles attentes concernant leurs performances académiques seraient deux fois plus à risque de décrocher avant la fin de la quatrième année du secondaire, et ce, indépendamment de leurs comportements et caractéristiques personnelles.

Difficultés interpersonnelles

Par ailleurs, certaines difficultés de socialisation contribueraient à la baisse de l'engagement des enfants d'âge scolaire. Ce lien aurait même des propriétés bidirectionnelles, la trajectoire d'engagement des individus influençant indirectement leurs préférences relationnelles. Ainsi, selon plusieurs études, l'affiliation à des pairs déviants présentant des risques élevés de décrochage prédirait en soi ce risque chez les jeunes (eg. Battin-Pearson et al., 2000). Inversement, les jeunes désengagés à l'école s'associent à des pairs qui possèdent des valeurs similaires, et qui sont aussi fréquemment eux-mêmes sur une trajectoire de désengagement en

plus d'avoir des comportements antisociaux (Cairns et al., 1989 ; Hammond et al., 2007). Une étude de Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberg et Thompson (2010) a aussi établi que le niveau d'engagement des enfants qui sont victimes d'intimidation à l'école est généralement plus faible. En effet, la victimisation verbale et physique au sein de la classe et les difficultés relationnelles telles le rejet actif par les pairs sont préjudiciables à l'engagement et aux résultats académiques des enfants et des adolescents. Certains attributs fréquemment associés au rejet social, comme l'agressivité et la faible estime de soi, sont aussi des facteurs de risque individuels prédisposant au désengagement scolaire (Kagan, et Fox, 1998 ; Troop-Gordon et Ladd, 2005).

En somme, il reste important de reconnaître l'hétérogénéité des trajectoires menant à un désengagement. Ainsi, les facteurs individuels décrits précédemment se retrouvent à différentes intensités et en quantité variable chez les enfants dont l'engagement scolaire s'affaiblit. C'est en partie cette réalité qui rend laborieux le dépistage auprès d'enfants d'âge scolaire ou d'adolescents. Chaque profil est distinct et chaque trajectoire est influencée par une myriade de facteurs, qui eux-mêmes sont en constante interaction. Par exemple, un enfant agressif sera plus à risque d'être rejeté (Kagan et Fox, 1998) et d'avoir des difficultés académiques (Stipek et Miles, 2008), ce qui en retour pourrait faire en sorte qu'il s'associe à des pairs ayant une motivation déficiente, aggravant ainsi leurs trajectoires d'engagement respectives (Kindermann, 1993). C'est cet archétype d'amoncellement d'éléments qui prédirait le plus justement le risque de décrochage chez les jeunes. Comme décrit préalablement, il existe une grande stabilité des différences individuelles pour ce qui a trait à la notion d'engagement. Ainsi, un jeune qui commencera ses études en démontrant un haut niveau d'engagement maintiendra, dans la plupart des cas, un niveau semblable jusqu'à la fin de ses études (Ladd et Dinella, 2009). Comme l'inverse est aussi observable, on comprend l'importance du dépistage et de la prévention à l'égard des jeunes désengagés. Selon Janosz et al. (2008), en vertu de l'approche écosystémique, ces facteurs de

risque individuels seraient d'abord influencés, puis en constante interaction avec les différents milieux que côtoie l'individu.

1.1.3 Facteurs de risque environnementaux

Environnement familial

Plusieurs facteurs de risque du désengagement sont reliés au milieu familial des enfants d'âge scolaire. Un certain nombre d'études longitudinales ont confirmé que le statut socio-économique (SSE) de la famille est associé avec le désengagement scolaire menant à la fin prématurée des études. Une étude conduite à Baltimore démontre que 60 % des jeunes provenant de familles ayant un SSE faible avaient décroché avant la fin des études secondaires, alors que seulement 30 et 15 % des jeunes de familles ayant un SSE modéré et élevé respectivement avaient quitté l'école (Alexander, Entwistle et Kabbani, 2001). Un autre facteur de risque relié au SSE, mais ayant un effet indépendant selon différentes études, est le niveau de scolarisation des parents. En effet, plus le niveau de scolarité des parents est élevé, moins l'enfant serait à risque de décrochage (Barro et Kolstad, 1987). Selon l'étude réalisée par Kaufman (1992) auprès de 25 000 élèves américains, au moins trois autres facteurs familiaux prédiraient valablement l'interruption de la scolarisation. Ainsi, des jeunes évoluant au sein de familles monoparentales ou qui sont appelées à déménager fréquemment seraient tous à risque de désengagement avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le fait qu'un membre de la famille ait cessé ses études prématurément serait aussi un facteur environnemental qui augmenterait l'occurrence de décrochage chez les enfants. Elliott et Voss (1974) expliquent d'ailleurs la corrélation entre le SSE et le désengagement par ce facteur. En effet, les enfants de familles ayant un faible statut socio-économique ont plus de probabilité d'être en contact avec des décrocheurs et d'être influencés par ceux-ci.

Interactions parent-enfant et parent-école. Les perceptions qu'ont les parents du potentiel de réussite de leur enfant seraient tout aussi révélatrices de la trajectoire de désengagement que l'idée même que se fait l'enfant de ses propres capacités. Des études ont démontré un lien significatif entre les faibles attentes des parents concernant l'accomplissement scolaire de leur progéniture et la probabilité de décrochage (Kaufman, 1992 ; Rumberger, 1995). Toujours selon l'étude de Kaufman (1992), le fait que les parents ne croient pas que leur enfant puisse terminer ses études secondaires augmente de 14 fois la probabilité de décrochage chez ces mêmes adolescents. Les interactions entre les parents et le personnel enseignant de l'école auraient aussi un lien significatif avec le désengagement des adolescents (Rumberger, 1995). Selon cette même étude, le taux de décrochage serait plus élevé chez les enfants de parents n'ayant pas contacté le milieu scolaire de leur enfant lors de la deuxième année du secondaire. Ce facteur serait par ailleurs un élément démonstratif du concept de l'engagement familial qui, selon l'étude de Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000), serait, au primaire, le facteur le plus associé au décrochage avant l'âge de 19 ans. Un second élément aurait trait à la fréquence à laquelle les parents abordent le sujet de l'école avec leur enfant. En effet, autant les conversations sur l'expérience scolaire que le support aux différentes tâches reliées à l'école au sein du milieu familial seraient des éléments favorisant l'engagement scolaire de l'enfant (Kaufman, 1992). D'ailleurs, Epstein (1995) a démontré que les enfants qui disent apprécier les discussions au sujet de l'école et qui sont peu anxieux à l'idée de travailler sur des tâches scolaires avec leurs parents ont de meilleurs résultats en lecture et en mathématique.

En dernière analyse, la collaboration entre les différents intervenants impliqués et les adultes entourant l'enfant a une importance considérable dans le maintien de l'engagement scolaire nécessaire à la poursuite des études secondaires et postsecondaires (Epstein, 1995). Les adultes significatifs, autant les parents que les intervenants scolaires, visent presque toujours

à s'assurer du bien-être de l'enfant et de leur réussite académique. Cependant, ces personnes se retrouvent souvent dépourvues en termes d'outils ou de stratégies permettant l'implication de toutes les parties pour permettre une approche en partenariat. Par exemple, l'étude de Epstein (1995) établit que de façon générale, les enseignants et l'administration aimeraient pouvoir impliquer les familles, mais hésitent à le faire. Ceci s'explique par leur perception de ne pas posséder les compétences nécessaires afin de mettre en place des programmes positifs et efficaces ayant une portée au sein du milieu familial. Il est de plus en plus apparent dans la littérature que l'utilisation de stratégies permettant de concrétiser ce désir de partenariat soit bénéfique sur le plan de l'engagement scolaire. C'est ce qui explique que cet élément soit central à la mise en place de plusieurs programmes dont l'objectif est de favoriser la réussite scolaire (eg. Check & Connect).

Environnement scolaire

Relation avec l'enseignant. Outre l'accointance avec les pairs, les interactions et les liens créés avec le personnel enseignant seraient tout aussi significatifs pour le développement et le maintien de l'engagement en milieu scolaire. En effet, la qualité de la relation avec le professeur principal aurait un rôle important à jouer sur l'expérience à l'école et la motivation à persévérer des enfants d'âge primaire (Skinner et Belmont, 1993 ; Fredricks, 2011). La façon dont est perçu l'enfant par ses enseignants à travers sa scolarité serait d'ailleurs associée avec sa trajectoire d'engagement ou de désengagement. Archambault et Dupéré (2016) ont noté que les enseignants évaluaient comme étant moins engagés et ayant plus de relations parsemées de conflits des élèves suivant une trajectoire d'engagement instable. Certains facteurs de risque individuels viennent d'ailleurs influencer la qualité de cette relation et aggraver le désengagement d'enfants préalablement à risque. Ainsi, la qualité de la relation avec l'enseignant serait une variable modératrice entre les comportements de type agressif et le désengagement scolaire selon l'étude de Stipek et Miles

(2008). Ces auteurs ont d'ailleurs remarqué que les conflits enseignant-élève prédisent non seulement un faible engagement, mais aussi une augmentation de l'agressivité. Ainsi, l'étude reconnaît la nécessité d'apporter du support aux enseignants dans le développement de relations positives avec des enfants au tempérament difficile. On y précise cependant que cette tâche peut être compliquée par le fait que les stratégies utilisées par le professeur sont souvent en réaction aux comportements de l'enfant.

Les études basées sur la théorie motivationnelle discernent trois types de comportements de l'enseignant qui stimulent la motivation intrinsèque de leurs élèves. Ces catégories sont le support à l'autonomie, la structure et l'implication. Skinner et Belmont (1993) ont testé l'effet de ces stratégies sur les dimensions émotionnelle et comportementale de l'engagement. Ils ont conclu que les comportements des enseignants en lien avec la mise en place d'une structure cohérente et le support à l'autonomie de leurs élèves agissent positivement sur la motivation de ceux-ci tout au long de l'année scolaire. Ces effets seraient d'ailleurs réciproques d'après les résultats de cette étude. Ainsi, les enfants qui commençaient l'année avec un niveau élevé d'engagement comportemental étaient globalement plus exposés aux trois types de comportements. Encore une fois, on souligne les effets d'une relation positive entre l'élève et l'enseignant puisque ces derniers sembleraient réagir au désengagement de certains jeunes par des comportements qui dégradent davantage leur motivation. Une autre part de la littérature compare les résultats entre l'utilisation de stratégies qui génèrent l'autonomie et les stratégies de contrôle qui stimulent la motivation extrinsèque. En effet, ces premiers susciteraient non seulement un sentiment de compétence et de la motivation intrinsèque chez les élèves (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981), mais aussi une meilleure compréhension conceptuelle (Grolnick et Ryan, 1987), de meilleurs résultats académiques (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, et Barrett, 1993) et, finalement, un plus faible taux de décrochage (Vallerand, Fortier, et Guay, 1997). Ces

stratégies de gestion de classe rejoignent les principes de la théorie de l'auto-détermination, selon laquelle l'autonomie, le sentiment de compétence et l'appartenance sont des éléments essentiels au bien-être des individus (Deci et Ryan, 2008).

Inter-influence des différents facteurs de risque

Enfin, plusieurs auteurs suggèrent que la décision d'abandonner l'école est le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrées par les échecs scolaires et par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents (Fortin, 1992 ; Parker et Asher, 1987 ; Rumberger, 1995). Ainsi, le décrochage est généralement décrit comme un processus plutôt qu'un événement, qui débute tôt dans le développement de l'enfant et qui est exacerbé par de multiples facteurs de stress ayant des effets réciproques fortement interreliés (Ensminger et Slusarcick, 1992 ; Jimerson et al., 2000). Aucun effet causal direct ne peut être observé sans la considération de tous les autres facteurs passés et présents ayant influencé la trajectoire d'engagement de l'individu. Ces facteurs auraient d'ailleurs des propriétés cumulatives, signifiant que les analyses de facteurs faites sur plusieurs années sont mieux en mesure d'expliquer les tendances de désengagement que les analyses faites à partir d'une seule période (Alexander et al., 2001).

La Figure I illustre les différents liens précédemment établis entre les variables. L'accumulation des éléments et l'interaction entre les facteurs sont des éléments cruciaux de la chaîne prédictive du décrochage et du désengagement. On remarque cependant l'importance de facteurs se situant au milieu de la chaîne pouvant agir en tant que variables modératrices entre les facteurs de risque difficilement influencés par l'intervention et l'engagement scolaire.

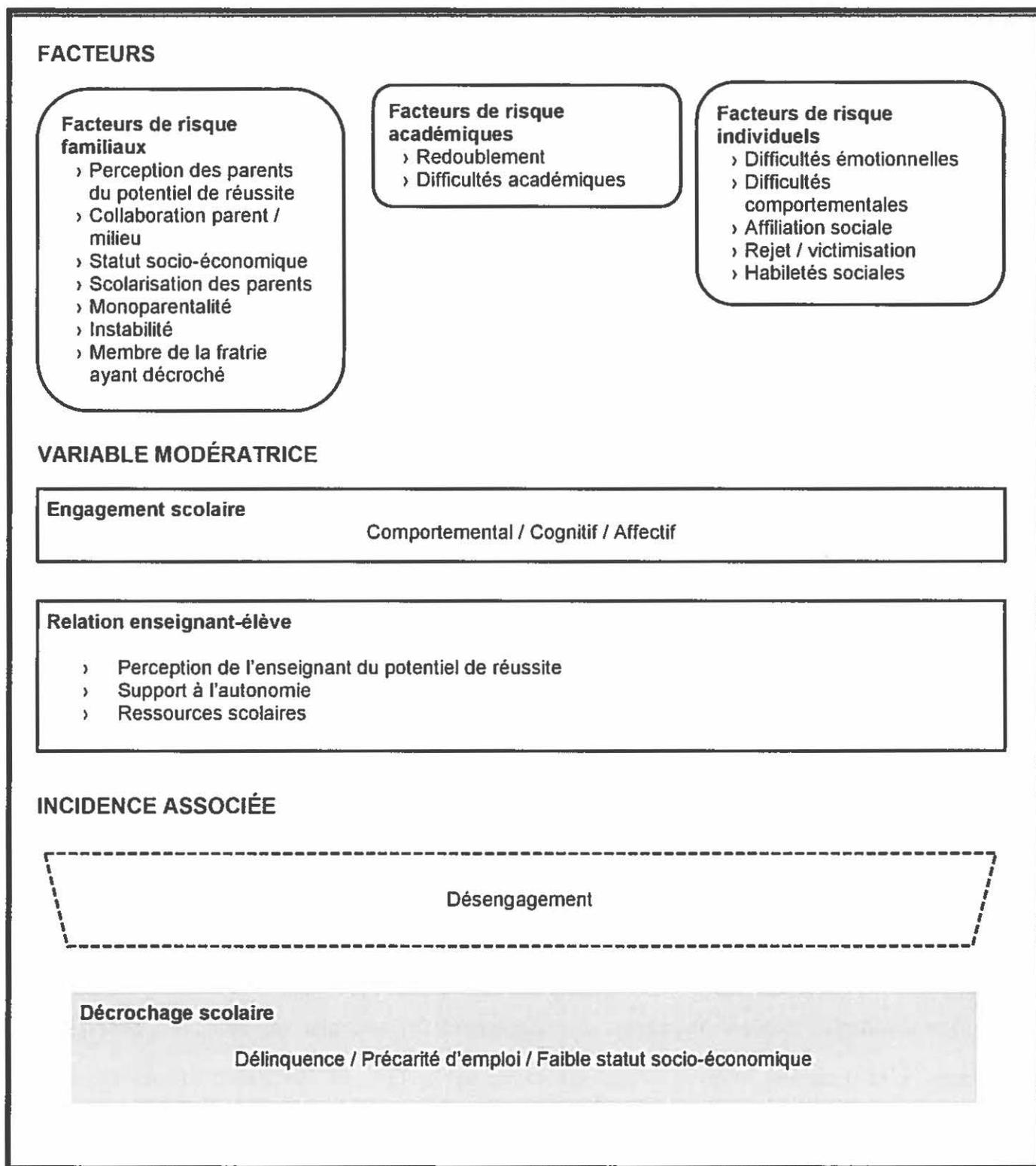


Figure 1. Chaîne développementale de l'engagement scolaire

1.2 Interventions déjà expérimentées

Plusieurs programmes dont l'objectif est de favoriser l'engagement scolaire ont été mis en place et évalués dans les dernières décennies. Ces programmes visent des cibles différentes, comme l'augmentation directe de l'engagement scolaire des sujets, ou encore des facteurs de risque de l'engagement. La majorité des programmes sont de type préventif et ont pour objectif de diminuer le risque de décrochage scolaire auprès de jeunes désengagés (eg. Check & Connect, Programme ACCES, Trait d'Union, etc.). Il est d'ailleurs confirmé par la littérature qu'il est plus efficace de prévenir le décrochage que d'agir de façon curative, et de viser le raccrochage scolaire (Franklin et Stresser, 1995). Toutefois, une grande partie de ces interventions ciblent les adolescents plutôt que les enfants d'âge primaire, entre autres parce que les symptômes du désengagement scolaire sont plus visibles à cet âge et les conséquences plus imminentes (c.-à-d. absentéisme, décrochage). Les programmes qui s'adressent plus particulièrement aux enfants de 6 à 12 ans ont généralement pour objectif proximal de diminuer les comportements agressifs ou d'augmenter les comportements axés sur la tâche. Ces effets ont par la suite un impact indirect sur l'engagement de l'enfant au sein de son milieu (eg. Good Behaviour Game, Promoting Alternative Thinking Strategies).

Un ensemble de programmes s'attardent directement aux jeunes désengagés. Ceux-ci s'adressent à des jeunes qui présentent une multitude de facteurs de risque du désengagement et ont pour objectif de les aider dans leur cheminement scolaire. Check & Connect et Trait d'Union sont deux exemples de tels programmes de mentorat qui peuvent durer jusqu'à deux ans et visent des adolescents (Fortin, 2015 ; Sinclair, Christenson, Lehr, et Anderson, 2003). Ils ont entre autres pour objectif l'établissement d'une relation significative entre l'adulte désigné et le jeune, relation qui sert de base à l'intervention.

Pour sa part, l'approche motivationnelle a pour objectif d'améliorer la motivation intrinsèque de l'enfant en formant les enseignants à utiliser certaines stratégies en particulier. Il est en effet reconnu que certaines techniques qui valorisent l'autonomie, favorisent la mise en place d'une structure et démontrent une implication active de l'enseignant tendent à augmenter la motivation intrinsèque des enfants (Skinner et Belmont, 1993). L'affection, l'empathie et la disponibilité sont des exemples d'attitudes encouragées par ce type de programme. De plus, s'assurer de la clarté de ses attentes et permettre à l'élève de faire des choix sont des stratégies à favoriser, toujours selon ces auteurs. Elles permettent de mettre en place une structure facilitant la gestion des comportements. Ainsi, des programmes tels qu'Appui-Motivation (Chouinard, 2003) visent l'implantation de stratégies favorisant la motivation intrinsèque de chaque étudiant à travers l'enseignant principal de la classe. D'autres programmes, tel que The Incredible Years - volet enseignant, ciblent l'augmentation des habiletés de gestion de classe de l'enseignant à travers des activités de groupe, sans cependant suivre les principes motivationnels (Webster-Stratton, 2008).

Ces programmes seront ici explorés afin de recenser les interventions possibles dans un contexte où l'on cherche à augmenter l'engagement d'enfants d'âge scolaire.

Programme de mentorat

Check & Connect vise la promotion de l'engagement scolaire à travers un accompagnement personnalisé et durable (Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley, 1998). Il cible les enfants ayant des difficultés émotionnelles, comportementales et d'apprentissage nécessitant un suivi particulier s'étalant sur plusieurs semestres. La particularité de Check & Connect se trouve dans son programme de mentorat par l'adulte avec lequel une relation significative et stable est essentielle pour la réussite de l'intervention (Anderson, Christenson, Sinclair et Lehr, 2004).

L'adulte significatif, appelé moniteur, facilite la communication entre les différents acteurs et évalue régulièrement le niveau d'engagement de l'enfant à l'aide d'observations du taux d'absentéisme ou des résultats académiques. Une collecte de données quotidiennes (indicateurs de l'engagement) est faite par l'enseignant et rapportée dans la grille Check. Ces informations sont utilisées pour orienter l'intervention et maintenir un lien entre le jeune, sa famille et son école. Des objectifs à viser dans les semaines qui suivent sont identifiés lors de chacune des rencontres avec le participant et les résultats sont ensuite évalués. Le jeune est encouragé à exercer sa capacité de résolution de problème avec l'aide du moniteur. Un climat de confiance et de partenariat entre l'intervenant, l'enfant et sa famille est crucial au succès du programme. L'objectif premier de Check & Connect est donc de faire appel à cette alliance pour outiller l'enfant à risque de désengagement et l'aider à développer des habitudes scolaires liées à la persévérance et à la réussite. Le tableau I résume les principales modalités d'intervention.

Tableau I. Description du programme Check & Connect

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley (1998)	Check & Connect Programme exemplaire	Ciblée	<ul style="list-style-type: none"> • Buts : Augmenter l'engagement scolaire de jeunes à risque à travers la mise en place d'un monitoring fait par un acteur de résilience agissant comme mentor pendant plusieurs années. Cherche à établir une collaboration entre l'école et la famille et à responsabiliser l'enfant, à ce qu'il s'approprie son cheminement et ses réussites. • Moyens : Suivi individuel ponctuel avec le moniteur qui travaille à développer une relation stable et positive (alliance thérapeutique). Intervention individualisée aux problématiques du jeune. Emphase sur les 7 composantes ciblées par le programme. • 7 composantes : Relation positive avec le moniteur, persistance, monitoring des indicateurs modifiables (check systématique), intervention individualisée et ponctuelle, résolution de problèmes, suivi de l'élève et de sa famille et appartenance au milieu scolaire.

L'évaluation initiale de ce programme a démontré des effets positifs en termes de poursuite des études, de compétences académiques, de taux de présence et de diminution des comportements perturbateurs. Le tableau II présente les principaux résultats obtenus. Depuis cette évaluation, plusieurs autres auteurs ont répliqué ces résultats en plus d'identifier d'autres impacts du programme. Ainsi, Check & Connect réduirait les comportements délinquants (Lehr, Sinclair et Christenson, 2004), le taux d'absentéisme et d'échec scolaire (Sinclair et Kaibel, 2002) et le ratio de décrochage (Sinclair, 2001). Une étude conduite par Anderson et al. (2004) a démontré que la qualité et la proximité de la relation rapportée par le moniteur et l'élève sont fortement associées aux indicateurs d'engagement mesurés (*eg.* l'engagement tel que perçu par l'enseignant, le taux d'absentéisme, etc.). L'étude de Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley (1998) a mesuré auprès de 47 participants les effets du programme Check & Connect sur le plan de l'engagement. Les auteurs ont utilisé la participation et la performance scolaire ainsi que l'appartenance à l'école afin d'évaluer les impacts sur l'engagement scolaire de chacun.

Tableau II. Évaluation du programme Check & Connect

Évaluation du programme				
	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux
Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • N= 94 participants (47 contrôle et 47 traitement) • Caractéristiques : jeunes de 13 ans 4 mois en moyenne ayant un diagnostic ; troubles émotionnel, comportemental ou d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se déroule sur une année complète (la 3e du secondaire). • Aucune information quant au nombre de séances. • Les moniteurs avaient 20h/semaine pour environ 25 cas chacun. 	<p>Devis quasi expérimental</p> <p>Protocole :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 94 participants ont préalablement participé à des interventions préventives du décrochage en 1ère et 2e secondaire. • De ce groupe, la moitié a participé au programme pendant la 3e année. L'autre moitié a constitué le groupe contrôle. • Les variables de l'âge, le sexe, l'ethnie, le SSE, le diagnostic et le profil de risque de décrochage ont été contrôlées. 	<p><u>En comparaison au groupe contrôle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 91% du groupe traitement était inscrit pour une prochaine année vs 70%. • 85% vs 64% n'avaient pas eu de période d'absence de 15 jours ou plus. • 68% vs 29% étaient encore en voie de terminer leurs études secondaires en 4 ans. • Plus de compétences académiques étaient observées par les éducateurs dans le groupe traitement. • Les problèmes de comportement étaient évalués comme étant moindres par les enseignants chez le groupe traitement. • Aucune différence significative au niveau du sentiment d'appartenance envers l'école n'a été observée entre le groupe traitement et contrôle.

Au Québec, un programme dénommé Trait d'Union, adapté par des chercheurs locaux (Fortin, 2015), a repris la philosophie de Check & Connect. Tout comme le programme dont il tient ses bases, Trait d'Union a pour objectif l'établissement d'une relation significative entre un adulte du milieu scolaire et l'enfant à risque de décrochage. Il intègre cependant le concept de multidimensionnalité, qui implique que l'intervention prend en compte plusieurs facteurs interreliés qui influencent la trajectoire d'engagement, par exemple la relation parent-adolescent, le climat de classe et la dépression et les difficultés familiales (Fortin, 2015). Le tableau III résume les modalités d'intervention de ce programme. Tout comme Check & Connect, Trait d'Union utilise deux composantes pour évaluer la réussite de l'intervention ; d'abord la composante Trait (Check) puis la composante Union (Connect). La première consiste, pour l'enseignant, à documenter quotidiennement l'intensité des comportements associés au désengagement à l'aide d'une grille. La deuxième évalue la collaboration et la réponse aux besoins d'accompagnement des élèves. La satisfaction des élèves est souvent un objectif en soi et est généralement évaluée à la fin de l'implantation du programme. Le tableau IV présente les principaux résultats obtenus. Une étude québécoise ayant évalué les effets du mentorat auprès de jeunes à risque de décrochage a identifié les éléments les plus aidants du programme selon les élèves, c'est-à-dire le fait d'avoir quelqu'un sur qui compter, qui a des attitudes positives, qui écoute, qui peut apporter son aide et avec qui le participant fait des activités agréables (Roy et Potvin, 2014).

Tableau III. Description du programme Trait d'Union

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention	Modalité d'intervention
Fortin (2015)	Trait d'Union	Ciblée	<ul style="list-style-type: none"> • Buts : Développer l'engagement et la persévérance scolaire des élèves à risque de décrochage à l'aide d'une intervention personnalisée selon les types et les caractéristiques des élèves. • Moyens : Établissement d'une relation significative avec un membre du personnel scolaire et rencontres individuelles avec l'adulte significatif. Différents objectifs sont travaillés lors de ces rencontres et les moyens sont appliqués dans les divers milieux du jeune (ex. résoudre des difficultés scolaires ou sociales, améliorer le comportement, apprendre à mieux se connaître). • 2 composantes : La composante trait, qui vise le monitoring de l'intensité des comportements associés au désengagement, et la composante union, qui vise à répondre aux besoins d'accompagnement des élèves identifiés.

Tableau IV. Évaluation du programme Trait d'Union

Évaluation du programme				
	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Durée	Devis/protocole	Résultats proximaux
Poirier et Fortin (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • N= 112 participants groupe expérimental et 599 groupe contrôle • Caractéristiques : élèves à risque de décrochage scolaire en secondaire 1 à 4 au début de l'étude. Moyenne de 13 ans d'âge dans les deux groupes. • Les groupes sont équivalents en termes de répartition en fonction du sexe, de SSE et de niveau scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se déroule sur une année complète. • Moyenne de 9 rencontres de 20 minutes. 	<p>Devis quasi expérimental</p> <p>Protocole :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répartition en fonction de l'intensité et du nombre de facteurs de risque que les élèves présentaient. Les élèves les plus à risque font partie du groupe expérimental. • ANOVA menées sur les facteurs de risque au prétest pour déterminer l'équivalence des groupes. Conclusion : Les élèves non à risque présentent moins de difficultés que les élèves à risque du groupe contrôle qui eux, présentent moins de difficultés que les élèves à risque du groupe expérimental. 	<p><u>En comparaison au groupe contrôle, on observe chez le groupe expérimental :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Une diminution des problèmes de comportement extériorisés selon les élèves. • Une diminution des problèmes intériorisés évalués par des mesures auto-rapportées (CBCL). • Une perception plus positive de l'environnement de la classe et de la qualité de vie à l'école rapportée par les élèves. • Une amélioration de la perception du fonctionnement familial global de la part des élèves. • Un moins grand risque de décrochage scolaire selon les analyses statistiques. • Peu de distinction entre les effets du programme auprès des différents profils d'élèves.

Accompagnement auprès des enseignants

Plutôt que d'être mis en place directement auprès de jeunes à risque de désengagement, certains programmes utilisent les enseignants comme agents d'intervention au sein de leur milieu scolaire naturel. Ces interventions visent d'abord à développer les ressources internes de ces enseignants telles leur capacité à stimuler la motivation intrinsèque ou à mettre en place un environnement structuré. Une étude préliminaire ayant pour objectif la formation d'enseignants à utiliser des stratégies favorisant l'autonomie a été réalisée auprès de 20 enseignants et leurs élèves. Celle-ci a permis aux auteurs de démontrer des liens entre ces stratégies et le niveau d'engagement (Reeve et al., 2004). En effet, des observateurs objectifs ont remarqué une augmentation de l'utilisation de ces techniques ainsi qu'une augmentation des marqueurs visibles de l'engagement chez les élèves. Selon les auteurs, cette approche à l'enseignement, en privilégiant l'auto-détermination des enfants, satisfait les besoins psychologiques de ceux-ci et permet un environnement scolaire plus positif.

D'autres programmes ont plutôt pour objectif d'accompagner les enseignants au quotidien et de les sensibiliser aux problèmes particuliers des enfants, comme le TDAH. La réalité du milieu scolaire fait en sorte que le personnel enseignant est rarement au fait des découvertes scientifiques quant aux interventions à privilégier auprès d'enfants perturbateurs. Une étude préliminaire auprès de 37 paires enseignant-élève a pu démontrer un lien entre l'accompagnement des enseignants par des intervenants professionnels, l'amélioration du rendement scolaire des enfants atteint d'un TDAH ainsi que l'arrêt de l'escalade des comportements dérangeants dans la classe (Nadeau, Normandeau et Massé, 2012). Lorsqu'il est possible de dégager les enseignants de leurs tâches quotidiennes, certains programmes jumellent les deux approches et privilégient le mentorat fait par des enseignants du milieu scolaire en les accompagnant dans le processus à travers des séances de formation continue (Larose,

Duchesne, Tarabulsky et Cyrenne, 2015). Toutes ces résultats demeurent préliminaires étant donné le protocole à cas unique et la taille des échantillons des études, mais les programmes d'accompagnement apparaissent une avenue prometteuse puisqu'ils utilisent des ressources déjà disponibles dans le milieu scolaire et reposent sur l'apprentissage de stratégies permettant aux élèves d'être satisfaits et motivés par leur expérience académique.

La série *The Incredible Years* par Webster-Stratton (2015) cible les enfants ayant des difficultés comportementales pouvant être associées à un diagnostic de trouble d'opposition avec provocation ou au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Cette série se veut multimodale étant donné les différents milieux et acteurs pour lesquels le programme a été adapté (c.-à-d. volets enseignant, parent et enfant). La modalité dont l'enseignant est le principal acteur a un effet indirect sur l'engagement scolaire. Ce programme vise l'augmentation des habiletés de gestion de classe de l'enseignant. Les stratégies enseignées comprennent le renforcement positif, l'optimisation de l'attention portée à l'enfant ainsi que des moyens de gestion de comportement. L'enseignant est fortement encouragé à développer une relation positive avec l'enfant et ses parents. Les stratégies de gestion de comportements présentées sont proactives et préventives. Le personnel est aussi encouragé à intégrer efficacement les concepts d'empathie et de résolution de problèmes dans leur enseignement et dans leurs stratégies de gestion de classe. Une sensibilisation aux habiletés sociales fait aussi partie du curriculum (Webster-Stratton, Jamila Reid et Stoolmiller, 2008). Plusieurs effets positifs de ce programme exemplaire ont été démontrés à l'aide d'études quasi-expérimentales. Par exemple, une diminution des comportements non centrés sur la tâche et des comportements négatifs envers l'enseignant a été remarquée chez les élèves identifiés comme étant à risque de troubles de comportement (Hutchings, Martin-Forbes, Daley et Williams, 2013). Les auteurs ont aussi observé une baisse significative des comportements négatifs de l'enseignant envers les enfants qualifiés d'à risque dans le groupe d'intervention. Une étude a aussi observé une diminution des symptômes

intériorisés chez des enfants à risque rapportés par les mères sur le Child Behaviour Checklist (Herman, Borden, Reinke et Webster-Stratton, 2011). Les résultats évalués sont surtout liés aux comportements perturbateurs observés en classe, et non à l'engagement scolaire. Cependant, il s'agit de facteurs de risque importants de la chaîne prédictive associée à ce concept (c.-à-d. relation enseignant-élève et indicateurs comportementaux de l'engagement).

En somme, l'ensemble de ces programmes ont des visées spécifiques et particulières et ne prétendent pas nécessairement avoir un impact sur l'engagement scolaire. Certains programmes utilisent le mentorat auprès de l'élève, alors que d'autres visent les techniques d'enseignement utilisées au sein de la classe. Toutefois, la plupart des programmes ici définis ont en commun l'établissement d'une relation significative et stable auprès des jeunes ciblés par l'intervention, que ce soit à travers l'enseignant principal ou un intervenant du milieu. Il est d'autant plus important d'accompagner l'enseignant dans ses responsabilités et de l'outiller dans sa gestion de classe quotidienne afin qu'il puisse répondre aux besoins particuliers de ces jeunes aux comportements perturbateurs. Ces stratégies permettent la mise en place d'un environnement structuré et motivant pour les élèves à risque de désengagement, ce qui est à privilégier dans le cadre du programme d'intervention décrit ultérieurement.

1.3 Intervention proposée

1.3.1 Place dans la chaîne prédictive ou lien avec le modèle logique.

L'intervention proposée vise à réintégrer des enfants d'âge primaire au sein d'une école régulière (objectif distal) en favorisant l'engagement scolaire de ces mêmes jeunes (objectif proximal). Les objectifs généraux se rattachent d'abord aux trois dimensions de l'engagement ; les dimensions comportementale, cognitive et affective. Les cibles pour la première dimension sont les comportements axés sur la tâche et la collaboration avec l'enseignant. La dimension cognitive aura pour cible les préoccupations personnelles des participants. Puis, le programme

visera la dimension affective de l'engagement chez les élèves en améliorant la qualité de la relation entre eux et leurs enseignants réguliers ainsi qu'en développant leur sentiment d'appartenance envers l'école régulière. Le programme repose sur des assises identifiées précédemment, par exemple celles dictant que la qualité de la relation entre l'enseignant et son élève est fortement associée à l'engagement et qu'elle constitue une variable modératrice entre les facteurs de risque et le niveau d'engagement scolaire.

1.3.2 Justification du choix de l'intervention.

Le programme proposé se base sur les principes d'études préalablement réalisées. Ainsi, les modalités d'intervention du volet individuel seront basées majoritairement sur le programme Trait d'Union. Un volet enseignant sera aussi implanté selon une adaptation libre du programme The Incredible Years – Volet enseignant et de l'approche motivationnelle. Le premier volet oriente le mentorat fait par la stagiaire, alors que le dernier donne lieu à un accompagnement personnalisé auprès d'enseignants côtoyant les enfants désengagés au sein d'une école régulière. Ces approches ont démontré des effets positifs soit sur l'engagement scolaire, soit sur une variable modératrice de ce construit, telle la qualité de la relation avec l'enseignant.

1.3.3 Pertinence de l'intervention proposée.

Le milieu dans lequel l'intervention a lieu justifie en partie les programmes ciblés. Il s'agit de l'Hôpital de jour spécialisé en troubles graves du comportement, de l'Institut universitaire en santé mentale Douglas. Ce milieu accueille des enfants anglophones et francophones d'âge primaire qui sont actuellement incapables de répondre aux demandes comportementales d'écoles normatives. Tous les enfants du centre de jour ont donc des difficultés de comportement majeures, souvent jumelées à des difficultés d'apprentissage et à une multitude de diagnostics, qui freinent leurs capacités d'adaptation. Il est donc primordial d'intervenir auprès de ces enfants

d'âge primaire à risque afin de prévenir l'entrée dans une trajectoire de désengagement scolaire à plus long terme et de leur permettre de réintégrer un milieu régulier.

Fonctionnement du milieu.

Les enfants qui fréquentent le milieu sont d'abord référés par les commissions scolaires du Grand Montréal étant donné leurs agissements perturbateurs au sein du système régulier. Quatre groupes de 5 sont formés au début de chacune des années scolaires à partir de l'évaluation effectuée en pédopsychiatrie. Deux groupes de juniors (6-9 ans) et deux groupes de seniors (9-12 ans) francophones et anglophones sont constitués. Les enfants fréquentent le milieu dès septembre à raison de 4 jours par semaine et retournent dans leur école régulière respective 1 jour par semaine. L'objectif principal du milieu est de réadapter et stabiliser les jeunes afin de les réintégrer au système scolaire régulier à temps plein avant la fin de la même année scolaire. Il est donc rare que les élèves restent plus d'un an à l'Hôpital de jour. Les services offerts incluent l'art-thérapie, la psychothérapie familiale ou individuelle, la musicothérapie, l'orthophonie, l'ergothérapie et la zoothérapie selon les besoins de chacun des enfants. De plus, chacun est suivi par la pédopsychiatre et des ajustements au niveau des médicaments peuvent être faits pendant la durée du programme. Les élèves fréquentent l'école Angrignon située dans un pavillon conjoint de l'Hôpital de jour 2 heures 30 par jour pour un total de 10 heures par semaine. Des enseignants spécialisés en adaptation scolaire y sont employés et enseignent à chacun des groupes séparément (5 enfants maximum).

Le programme aura pour cible les deux environnements scolaires des élèves, l'école Angrignon étant celle rattachée à l'Hôpital de jour de l'Institut Douglas et l'école régulière indiquant l'école normative que chaque enfant fréquente à raison d'une fois par semaine.

2. Méthodologie

2.1 Description

Sujets caractéristiques et recrutement

La procédure de recrutement débute à la fin du mois d'août 2017, avant le début des classes. La stagiaire vérifie d'abord les dossiers de chacun des enfants admis à l'Hôpital de jour de l'Institut Douglas dans les groupes anglophones. En effet, les enfants anglophones sont priorités puisqu'ils proviennent de commissions scolaires qui ne proposent pas de classe adaptée et qui manquent généralement de ressources internes et externes (par ex. orthopédagogues, etc.).

Les candidats sont triés selon les critères suivants. D'abord, ils doivent fréquenter une école régulière un jour par semaine. Ceux ayant été expulsés et scolarisés par un tuteur ou un parent sont exclus puisqu'une partie du programme est implantée dans l'école que les élèves réintégreront à moyen terme. Ensuite, seuls les élèves résidant à Montréal sont retenus afin d'alléger la tâche de la stagiaire. Enfin, les enfants qui fréquentent la même école depuis plusieurs années sont privilégiés, puisqu'ils ont généralement une réputation négative auprès du personnel enseignant et ont d'autant plus de bienfaits à retirer du programme.

Suite à ce tri, les enseignants réguliers des candidats sont directement contactés par la stagiaire (appels téléphoniques ou courriels). Si certaines écoles sont fréquentées par plus d'un enfant sélectionné, celles-ci seront approchées en premier pour des raisons pratiques. Le programme est présenté comme faisant partie du processus régulier de l'Hôpital de jour bonifié par la collaboration étroite entre la stagiaire et son enseignant régulier. Un critère de sélection central est la volonté de l'enseignant à participer au programme et de s'y investir pleinement. Un maximum de cinq participants peut être initialement choisi. Un minimum de trois est requis pour l'implantation du programme et son évaluation postérieure. Les parents sont par la suite

approchés et informés dans une optique de collaboration. Comme les enfants qui fréquentent l'Hôpital de Jour se voient tous dans l'obligation de participer au suivi individuel, leur consentement ne sera pas requis.

Les caractéristiques des enfants sont hétérogènes. Aucun profil particulier ne sera ciblé par le programme puisque la clientèle de l'Hôpital de jour est par définition dans un processus de désengagement scolaire. Ils ont d'ailleurs été retirés du système régulier afin d'être stabilisés et réadaptés. Les enfants sont évalués au moyen de divers outils d'évaluation à leur entrée dans l'Hôpital de jour. Les évaluations antérieures faites par d'autres professionnels (milieu scolaire, privé, etc.) sont compilées et des dossiers complets sur chacun des jeunes sont construits. Les résultats sont utilisés par la stagiaire afin d'obtenir un portrait global de chacun des élèves et de leurs difficultés avant l'implantation du programme pour orienter les suivis individuels.

But et objectifs

L'intervention proposée a pour objectif distal de permettre la réintégration d'enfants d'âge primaire au sein d'un milieu régulier. L'objectif proximal nous aidera à l'atteindre en visant l'augmentation de l'engagement scolaire chez ces mêmes enfants. Les différentes parties des objectifs généraux (OG) et spécifiques (OS) du programme sont ici décrites.

OG 1 — > Diminuer les préoccupations telles que perçues par l'élève sur les plans familial, scolaire et relationnel

OG 2 —> Augmenter l'engagement comportemental de l'élève en classe à l'école Angrignon et à l'école régulière

- OS 1 : Augmenter la collaboration avec l'enseignant (conformité aux règles et consignes)
- OS 2 : Diminuer les comportements perturbateurs en classe

OG 3 —> Augmenter l'engagement scolaire cognitif

- OS 1: Augmenter les efforts faits en classe

OG 4 — > Augmenter l'engagement affectif de l'enfant envers l'école régulière

- OS 1 : Améliorer la relation enseignant-élève dans l'école régulière
- OS 2 : Développer chez l'élève un sentiment d'appartenance envers l'école régulière

Animatrice

La planification, l'organisation ainsi que l'animation du programme sont faites par la stagiaire auprès de tous les participants. Celle-ci possède de l'expérience auprès de la clientèle desservie par l'Hôpital de jour. Elle met en œuvre le programme au début de sa deuxième année de stage à l'Institut en santé mentale Douglas. Formée au baccalauréat en psychoéducation de l'Université de Montréal, la stagiaire poursuit sa maîtrise, et prévoit la compléter à l'été 2018. En plus d'avoir la conviction que les élèves ont le potentiel de réussir, elle possède une bonne capacité d'écoute et des idées créatives permettant d'exploiter les points forts des jeunes. Ces qualités sont mentionnées par les programmes de mentorat comme étant favorables à l'établissement de relations significatives auprès d'enfants à risque (Roy et Potvin, 2014). Elle possède cependant moins d'expérience en ce qui a trait au rôle-conseil, qu'elle devra jouer auprès des enseignants des écoles régulières.

La collaboration des différents acteurs qui sont sollicités par le programme est primordiale à la réussite de l'intervention. La stagiaire doit impliquer les parents, les enseignants de l'école régulière et du milieu d'intervention, ainsi que les intervenants spécialisés dans le suivi personnalisé offert aux enfants. Le mentorat offert aux enseignants réguliers a pour objectif de répondre aux besoins de ceux-ci dans le développement d'une relation positive avec l'enfant. La capacité de la stagiaire à les motiver et à les outiller déterminera en partie leur propension à participer au programme.

Programme et contenu

Le programme d'intervention s'échelonne sur 13 semaines au total. Il se divise en deux volets distincts ; le volet individuel et le volet enseignant. Le déroulement général des séances du volet individuel suit la séquence de l'accompagnement selon le programme de prévention du décrochage scolaire Trait d'Union. Celui-ci débute par l'établissement de la relation et un effort de compréhension du sujet par la stagiaire. Un ou des objectifs et des moyens personnalisés sont par la suite ciblés, en lien avec les préoccupations et difficultés de l'enfant, et les résultats en sont par la suite évalués (Fortin, 2015). Ainsi, le volet individuel débute par deux ou trois rencontres dédiées à des activités ludiques avec la stagiaire pour créer une relation et constituer un niveau de base, par exemple aller jouer au parc. Ensuite, la première séance du suivi individuel est une entrevue semi-structurée axée sur les préoccupations des jeunes et leur perception de leurs propres difficultés sur les plans familial, scolaire et relationnel. Il leur est alors demandé sur quels éléments ils souhaitent travailler, afin de les responsabiliser et les engager dans leur démarche personnelle. Les séances suivantes ont quant à elles une structure de base semblable, qui est adaptée aux besoins et demandes de chacun des élèves. D'abord, les premières minutes sont consacrées à l'accueil et à un retour sur la semaine, effectué par l'enfant. Ensuite, la stagiaire lui demande comment il a perçu sa journée à l'école régulière et son niveau de préoccupation par rapport aux sphères familiale, scolaire et relationnelle. Puis, la stagiaire partage avec l'enfant les informations récoltées (journal de bord et entrevues informelles) auprès des différents acteurs pour faire un retour plus concret sur les comportements observés durant la semaine. Ces données mènent à une discussion sur les préoccupations ou stressseurs qui, selon lui, influencent l'élève, et sont des obstacles à son engagement scolaire. La technique de résolution de problème est utilisée afin d'arriver à des solutions possibles en collaboration avec l'élève, qui est encouragé à utiliser ses propres ressources afin de surmonter ses difficultés. Il pourra par la suite utiliser l'exercice de résolution de problèmes dans divers contextes. La solution choisie pourra être appuyée par l'équipe entière et implantée dans les milieux fréquentés par l'élève avec l'aide de la

stagiaire (eg. utilisation d'un coin-calme lorsque l'enfant est agité). Des objectifs en lien avec ces moyens sont identifiés et un suivi étroit auprès des différents acteurs est fait pendant les séances suivantes afin d'évaluer leur réussite. Selon les besoins particuliers des jeunes, des apprentissages plus théoriques peuvent être introduits dans les séances (par ex. techniques de relaxation) suite à l'étape de résolution de problèmes. Les séances prennent fin par un renforcement personnalisé qui prendront la forme d'activités privilégiées avec l'adulte ou des projets artistiques.

Le volet enseignant, sous la forme de mentorat, a lieu au minimum deux fois par mois. La stagiaire joue un rôle-conseil auprès des enseignants réguliers qui ne sont pas formés pour intervenir auprès d'enfants ayant des troubles graves du comportement. Lors de la première rencontre, la stagiaire explique le programme ainsi que son rôle et s'enquiert des attentes et besoins de l'enseignant au moyen d'une entrevue semi-structurée. La relation établie entre l'enseignant et l'élève est discutée et les sujets du sentiment de contrôle et du sentiment de compétence évoqués par ce lien sont abordés. Les rencontres suivantes suivent la même structure de base. La première partie des rencontres est dédiée à des apprentissages théoriques, qui portent par exemple sur les stratégies de gestion de comportements, l'intégration d'élèves à besoins particuliers dans une classe régulière, ou encore différents diagnostics ou problèmes pouvant affecter leur fonctionnement (trouble déficitaire de l'attention, trouble d'anxiété généralisé, etc.). Des stratégies éducatives favorisant la motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque sont présentées à l'enseignant régulier. De plus, le contenu des programmes de l'Hôpital de jour pouvant être appliqué au sein de l'école régulière (par ex. techniques de résolution de problèmes, messages clairs) est décrit, et les enseignants peuvent choisir quelles stratégies conviennent à leur classe et à leur style d'enseignement. La stagiaire encourage aussi l'enseignant à passer des moments seul avec l'élève pour favoriser la qualité de leur relation. La deuxième partie se déroule sous forme de discussion où l'enseignant peut aborder les sujets qu'il

désire concernant son rôle. Des objectifs concrets et réalistes sont établis puis mis en place dans les deux semaines suivantes. Un suivi se fait par contacts téléphoniques fréquents (au besoin de l'enseignant) et courriels, puis les objectifs sont évalués à la prochaine rencontre.

Des contacts entre la stagiaire et les parents ont lieu. Ces derniers sont consultés par souci de collaboration. Les familles ne participent pas directement au programme, mais sont informés des progrès et des difficultés de leur enfant et encouragées à en discuter dans leur milieu, en plus de fournir de l'information de façon volontaire à la stagiaire (eg. observations faites quant aux progrès de leur enfant dans le milieu familial).

Contexte spatial

Les rencontres prévues se tiennent dans des lieux divers. D'abord, les rencontres individuelles avec les élèves ont lieu dans le milieu de stage, au Pavillon Lyall de l'Institut universitaire en santé mentale Douglas. Plusieurs salles sont allouées à cet effet, et les séances sont organisées dans des pièces adaptées aux caractéristiques de l'enfant (par ex. un enfant facilement stimulé sera rencontré dans une salle sobre), selon les disponibilités. Il est aussi possible de rencontrer les familles dans la pièce dédiée à cet effet (salle de conférence) si elles en ressentent le besoin. Les séances avec les enseignants ont lieu directement dans les écoles, dans les locaux disponibles.

Contexte temporel et dosage de l'intervention

L'intervention proposée se déroule du début du mois de septembre à la fin de décembre 2017, suite au recrutement qui a lieu en août. Suite aux trois premières rencontres dédiées à des activités ludiques, l'intervention a une durée de 10 semaines. Le suivi individuel hebdomadaire auprès des enfants a lieu à l'Hôpital de jour. Ces séances durent entre 45 minutes et 75 minutes, selon les capacités individuelles de chacun des élèves. Les rencontres d'accompagnement avec

les enseignants ont quant à elles lieu deux fois par mois, avec des appels téléphoniques ou des courriels entre chacune. Un minimum de quatre contacts par mois doit être effectué. Chacune des rencontres dure de 30 à 60 minutes selon la disponibilité des enseignants et les besoins de ceux-ci. Il en va de même pour les appels téléphoniques. Les communications par courriel sont encouragées et peuvent être quotidiennes. L'intervention se poursuit après le mois de décembre, plus particulièrement les suivis auprès des enfants, mais les résultats ne pourront pas être comptabilisés dans le cadre de l'évaluation en raison des limites temporelles induites par le programme de maîtrise en psychoéducation.

Stratégie de gestion des apprentissages

Plusieurs stratégies de gestion des apprentissages sont utilisées selon les divers contextes et volets d'intervention. Les rencontres des deux volets sont individuelles et personnalisées, et prennent la forme de discussions. Les premières séances avec les élèves sont ouvertes afin de permettre la création d'une relation significative. Les séances suivantes sont semi-directives puisqu'elles suivent une structure globale malléable. Le contenu théorique présenté aux enfants devra être adapté à leurs capacités d'apprentissage et pourra inclure des méthodes interactives. Pour ce qui est du volet enseignant, l'entrevue semi-structurée est privilégiée pour la première rencontre. Par la suite, tout apprentissage théorique destiné aux enseignants est présenté par la stagiaire et suivi par un dialogue. La deuxième partie des séances prend la forme d'une discussion libre et consiste en un partage entre la stagiaire et l'enseignant.

Les moyens de mise en relation sont quant à eux utilisés dans l'objectif de favoriser l'implication de tous les acteurs. Ainsi, des activités ludiques avec les enfants sont privilégiées afin de capter leur intérêt à la suite de chacune des séances. De plus, des moyens de communication rapides et accessibles sont mis en place auprès des différents éducateurs entourant chacun des enfants (courriels, appels téléphoniques, journal de bord).

Stratégie de gestion et des comportements

Certaines techniques d'intervention sont privilégiées à l'Hôpital de jour en ce qui a trait aux comportements perturbateurs, plus particulièrement les stratégies non punitives telles que les rappels, la proximité et les renforcements positifs. Lorsque les comportements dérangent de façon à ce qu'il soit impossible de poursuivre l'intervention, la technique de retrait est employée. Si les agissements (agression physique ou verbale) nécessitent des interventions punitives, il sera demandé à l'enfant d'accomplir des gestes de réparation en lien avec le comportement en question. Les mêmes techniques d'intervention sont employées tout au long du programme dans un but de cohérence avec le milieu et dans l'objectif de permettre la généralisation des acquis pour les élèves.

Code et procédures

Pour favoriser la réussite du programme d'intervention, certaines procédures et codes de conduite sont implantés. Les grandes valeurs promues par le programme sont l'engagement, la confiance, le respect de soi et des autres et la collaboration. Les élèves sont ainsi appelés à participer activement aux rencontres et à être attentifs, à faire confiance à l'animatrice et en leurs propres forces adaptatives et à se respecter dans leurs besoins et attentes en plus d'être respectueux auprès de la stagiaire. La collaboration est au premier plan tout au long du programme et concerne tous les agents actifs de l'intervention, y compris la famille et le sujet.

Système de responsabilité

Des responsabilités sont confiées à toutes les personnes impliquées auprès de chaque sujet. Les enseignants de l'école Angrignon et des écoles régulières ont à remplir des questionnaires par rapport aux observations faites en classe et à communiquer les résultats à la stagiaire. Des contacts fréquents sont nécessaires afin de maintenir la qualité de la collaboration. Les moyens déterminés pendant les séances de suivi individuel auprès des enfants sont

notamment partagés lorsqu'ils peuvent être utilisés dans les salles de classe (ex. l'enfant utilise un casque d'écoute pendant la lecture). Les enseignants réguliers doivent aussi déterminer des plages horaires pendant lesquelles ils sont disponibles pour rencontrer la stagiaire. Ils sont appelés à mettre en place des stratégies d'intervention (par ex. système d'émulation, routine du matin en pictogrammes, etc.) suite aux séances et ce, tout au long du programme. Les parents sont aussi mis à contribution par le biais de communications fréquentes avec la stagiaire et l'école régulière. Il leur est aussi proposé de prendre un moment avec leur enfant afin de discuter de l'école (déroulement de la journée, propre cheminement scolaire, etc.) le plus souvent possible à la maison. Il est demandé aux intervenants de l'Hôpital de jour de partager leurs observations en plus de permettre la généralisation des acquis en ciblant les objectifs déterminés par les séances du programme. Les élèves ont pour responsabilité de suivre les codes et procédures préétablis ainsi que de partager leurs préoccupations et difficultés avec la stagiaire.

Quant à la stagiaire, elle organise, planifie et anime chacune des séances, pour le volet individuel comme pour le volet enseignant. Elle recueille les informations et observations de tous les acteurs et cible des interventions personnalisées à privilégier auprès de chacun des élèves. Il est attendu de la stagiaire qu'elle fasse preuve d'écoute et d'ouverture d'esprit, démontre chacun des schèmes relationnels auprès de tous les acteurs impliqués, parvienne à établir des relations de confiance avec les enfants et un climat de collaboration. Elle doit aussi, au sein de l'Hôpital de jour, agir en tant qu'intervenante principale des élèves auprès des multiples professionnels et participer aux rencontres multidisciplinaires à leur sujet.

Stratégie de transfert de la généralisation

L'implantation du programme a pour objectif indirect de favoriser la transposition des acquis du milieu de stage vers l'école en communauté. À cet effet, la collaboration étroite entre les différents acteurs favorisée par la stagiaire permet une meilleure communication et la mise en

œuvre des mêmes stratégies d'intervention dans tous les contextes fréquentés par l'élève. L'enseignant régulier et tous les intervenants de l'Hôpital de jour sont mis à profit et informés des objectifs et des difficultés des enfants. Ils sont aussi avisés des interventions à favoriser auprès des élèves. Les observations rapportées par les deux enseignants des élèves (école régulière et Hôpital de jour), les communications avec les parents et celles avec les autres intervenants impliqués permettent une évaluation multisystémique quotidienne des difficultés des élèves. Ainsi, l'intervention porte sur ces observations et les enfants peuvent utiliser les mêmes moyens au sein des divers milieux côtoyés. De plus, la stagiaire informe les enseignants des stratégies et techniques d'intervention utilisées à l'Hôpital de jour, ce qui donne un langage commun aux différents acteurs et favorise la cohérence entre les différents contextes.

Systeme de reconnaissance

Afin de favoriser la motivation et l'intérêt des élèves envers le programme, des moyens de reconnaissance sont employés. Les principaux renforçateurs utilisés auprès des enfants sont de type relationnel. Les moments de qualité avec la stagiaire et les valorisations exprimées verbalement sont privilégiés comme moyens. Tous les adultes sont mis à contribution pour administrer ces renforçateurs à tous moments opportuns. Comme un système d'émulation par rapport aux comportements est déjà mis en place par l'Hôpital de jour, il est aussi utilisé dans le cadre du programme d'intervention. À la fin de chacune des séances individuelles hebdomadaires, du temps est alloué pour une activité sélectionnée selon les intérêts des élèves (eg. constructions, jeux extérieurs).

2.2 Évaluation de la mise en œuvre

2.2.1 Composantes retenues

Une évaluation de programme de qualité s'attarde non seulement à l'évaluation des résultats, mais aussi à l'évaluation de la mise en œuvre des activités. Cette dernière peut en effet

nous informer quant aux raisons de la réussite ou de l'échec de l'intervention. À cet effet, cinq composantes ont été retenues pour l'évaluation de la mise en œuvre du programme : la conformité, la qualité de la mise en application, l'exposition, les données sur le débordement du programme et le niveau de satisfaction. Premièrement, la conformité a pour objet la comparaison entre la planification initiale des activités et leur implantation. Ainsi, le contenu de chacune des séances et la durée de chacune des étapes planifiées peut influencer les résultats du programme. La collaboration des enseignants des deux écoles est aussi évaluée, puisque c'est à partir de leur cueillette de données que l'évaluation pourra avoir lieu. Enfin, nous verrons si le nombre de contacts entre la stagiaire et les enseignants réguliers est tel que planifié, puisqu'il s'agit d'un indicateur de l'implication de ces acteurs dans le programme. Deuxièmement, la qualité de la mise en application est reliée à l'implantation des ingrédients actifs de l'intervention. Puisque le programme repose sur l'établissement d'une relation significative avec un adulte, la qualité de la relation entre la stagiaire et les élèves est évaluée. Troisièmement, la composante de l'exposition se rapporte aux facteurs temporels de l'implantation, ici évalués par le nombre et la durée de chacune des séances. Quatrièmement, le débordement du programme d'intervention se rapporte aux différents services offerts aux élèves par d'autres professionnels parallèlement à l'implantation. Ces services (suivi en psychoéducation, thérapie, etc.), qui peuvent avoir un impact sur l'atteinte des objectifs, sont toujours offerts à l'Hôpital de jour et débuteront aussi en septembre 2017 auprès des élèves. Le nombre et la nature de ces autres interventions sont donc documentés en plus de tout changement de médication ordonné par la pédopsychiatre du milieu. Dernièrement, le niveau de satisfaction des différents acteurs est généralement évalué lors de l'implantation de programmes de mentorat. Celui-ci peut en effet indiquer si les participants perçoivent une utilité au programme et s'approprient réellement leur cheminement. C'est dans cette optique que le niveau de satisfaction des enseignants réguliers comme des élèves est évalué.

2.2.2 Outils et procédure

La stagiaire consulte d'abord les dossiers des élèves afin de colliger l'information quant aux services offerts à chacun. Elle les examine aussi à la fin du programme afin d'observer tout changement survenu en cours d'intervention. La stagiaire remplit ensuite, hebdomadairement, un journal de bord qui fait état du contenu des rencontres individuelles, ainsi que leur déroulement et leur durée. Les phases du déroulement accomplies sont notées à chacune des séances, en plus de notes qualitatives sur le contenu de la séance, tels les moyens et les objectifs déterminés avec les participants. Le nombre et la nature (eg, contacts téléphoniques, courriels) des contacts entre la stagiaire et les enseignants réguliers est noté. Aussi, la collaboration avec les enseignants de l'école régulière et de l'école Angrignon est évalué par leur complétion quotidienne du journal de bord en lien avec les comportements de l'élève. Un questionnaire sur la relation entre l'élève et la stagiaire pendant la séance y est aussi rempli à chaque semaine. Il s'agit d'un test à cinq items cotés sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup). Les items ont pour sujet la propension du sujet à partager ouvertement de l'information avec le mentor ainsi que son affect lors des séances individuelles (eg. cet enfant est excité de me rencontrer). De plus, ce journal de bord est utilisé suite au programme pour évaluer l'exposition de chacun des participants. Ce journal est illustré à l'annexe I. Enfin, des entrevues semi-structurées sont réalisées par la stagiaire avec les enseignants de l'école régulière et les élèves afin d'évaluer le niveau de satisfaction de chacun, et ce, à la fin du programme. Ces entrevues ont lieu dans les milieux respectifs des participants. En ce qui concerne le volet élève de l'entrevue, il sera complété par une deuxième portion portant sur la relation élève-stagiaire réalisée par une intervenante de l'Hôpital de jour connue par l'enfant. Cette stratégie a pour but de permettre aux élèves de s'exprimer au sujet de leur relation avec la stagiaire sans avoir de craintes de déplaire à cette dernière. Les items de cette partie de l'entrevue proviennent du Monitor-Student Relationship Survey utilisé dans le contexte de l'implantation du programme Check & Connect par Anderson et al. (2004) (eg. je suis à l'aise avec l'idée de parler de mes inquiétudes et difficultés avec mon mentor, je sais que mon mentor sera présent pour moi

peu importe ce que je fais) et sont cotés sur une échelle de 1 (pas du tout) à 3 (absolument). Ces entrevues et leurs différentes parties sont exemplifiées à l'annexe II. Le tableau V illustre les modalités d'évaluation de la mise en œuvre.

Tableau V. Évaluation de la mise en œuvre

Composantes	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées	Temps de mesure
Conformité	Journal de bord (Annexe I)	Contenu abordé, déroulement, différentes phases, durée de chacune des phases	T3 à T13
		Collaboration des enseignants des deux écoles (journal de bord de l'enseignant rempli)	T1 à T13
		Nombre de contacts avec les enseignants réguliers	T3 à T13
Qualité de la mise en application	Entrevue semi-structurée avec les sujets cibles (Annexe II)	Relation établie entre l'élève et l'intervenante selon l'élève	T13
	Journal de bord	Relation établie entre l'élève et l'intervenante selon l'intervenante	T1 à T13
Exposition	Journal de bord	Nombre de sessions Durée des sessions	T1 à T13
Niveau de satisfaction	Entrevue avec les enseignants Entrevue avec les participants (Annexe II)	Niveau de satisfaction des enseignants (perception d'utilité) Niveau de satisfaction des élèves	T14
Débordement du programme d'intervention	Observations indirectes (consultation des dossiers)	Les autres interventions offertes à l'enfant La médication et les changements de prescription	T1 et T14 (évaluation des changements)

2.3 Évaluation des effets

2.3.1 Devis

L'évaluation des effets est essentielle afin de mesurer l'atteinte des objectifs et ainsi, la pertinence de l'intervention. Comme le programme mis en œuvre s'adresse à un minimum de trois enfants, un protocole à cas unique doit être utilisé pour évaluer les résultats. Ainsi, un protocole à simple alternance, dit AB, est ici privilégié, étant donné les problèmes éthiques qu'entraînerait un arrêt complet de l'intervention auprès de la clientèle. Cependant, il sera essentiel à l'analyse finale de considérer les limites de ce type de devis pré-expérimental, qui rendent difficile l'établissement d'un lien causal entre l'intervention et la modification des comportements. La validité interne comme la validité externe de ce protocole sont faibles (Rivard et Bouchard, 2005).

Les limites temporelles induites par le programme d'études de la stagiaire empêchent de déterminer la durée du niveau de base par la stabilité des données. Toutefois, trois semaines sont consacrées à son établissement alors que les séances du volet individuel consistent en des activités libres et n'offrent pas de contenu aux élèves (Temps (T)1 à T3). Ensuite, dix semaines sont prévues pour la mise en œuvre du programme, pour un total de dix séances avec les élèves et trois avec les enseignants réguliers. Les mesures posts-tests sont récoltées après la dernière séance du programme.

2.3.2 Composantes retenues

Les trois construits évalués se réfèrent aux dimensions de l'engagement scolaire. Ainsi, chacun des objectifs spécifiques vise à augmenter les dimensions comportementale, cognitive ou affective de l'engagement chez les élèves. Le tableau VI présente les modalités d'évaluation des effets. Les comportements axés sur la tâche et la collaboration avec leur enseignant sont les indicateurs de la première dimension, et sont évalués de façon répétée. La diminution des

préoccupations perçues par l'élève ainsi que l'augmentation de leurs efforts faits en classe se rapportent à la dimension cognitive de l'engagement et sont aussi mesurées de façon répétées. La qualité de la relation enseignant régulier-élève est évaluée en milieu et en fin de programme et le sentiment d'appartenance à l'école régulière est mesuré à deux reprises : en pré-test et en post-test. Un questionnaire auto-rapporté mesurant l'engagement scolaire et ses trois dimensions est aussi utilisé en pré-test et en post-test afin d'observer toute modification globale du phénomène cible.

2.3.3 Outils et procédure

Les trois objectifs dont l'atteinte est évaluée au moyen du journal de bord rempli par les enseignants (c.-à-d. l'augmentation des comportements axés sur la tâche, de la collaboration avec les enseignants et des efforts faits en classe) donnent lieu à des mesures répétées à raison de trois fois par semaine. Ces construits sont mesurés de deux à trois semaines avant le début de l'implantation du programme jusqu'à sa fin (T1 à T13). L'enseignant régulier remplit une fois par semaine ce journal illustré à l'annexe III puisqu'il côtoie l'élève de façon hebdomadaire. Il est demandé à l'enseignant de l'école Angrignon d'utiliser le même outil à raison de deux fois par semaine, qui sont déterminées à l'avance selon l'horaire de l'école. Ce questionnaire maison contient 10 items évalués sur une échelle de Likert à quatre points allant de jamais (1) à toujours (4) et repose sur des assises théoriques de l'engagement scolaire et son évaluation (eg. L'élève suit les règles de classe tel qu'attendu ; lorsque je donne des directives à l'élève, il les suit, etc.) (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2014; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, et Paris, 2005).

Les construits mesurés une fois par semaine (c.-à-d. la diminution des préoccupations perçues par l'élève et l'augmentation de l'engagement affectif envers l'école régulière) sont quant à eux évalués pendant chacune des rencontres hebdomadaires du volet individuel (T3 à T13). D'abord, la stagiaire demande à l'élève de situer son degré de préoccupation dans les sphères

relationnelle, familiale et scolaire. L'élève colorie sur un tableau sa perception de ses préoccupations durant la dernière semaine sur trois thermomètres illustrant des échelles de 1 à 10. Puis, ces données sont recueillies au moyen du journal de bord de la stagiaire, illustré à l'annexe I, à la fin de chacune des séances.

Deux outils sont utilisés afin d'évaluer la qualité de la relation enseignant-élève à l'école régulière. Premièrement, le Student Teacher Relationship Scale (STRS) est rempli par l'enseignant en milieu et en fin d'intervention (T7 et T14) puisque les interactions entre les deux sujets débutent en même temps que le programme et n'ont lieu qu'une fois par semaine. Le STRS est un outil validé ayant pour objet la relation enseignant-élève qui contient 28 items divisés en trois sous-domaines, c'est-à-dire le conflit, la proximité et la dépendance. L'enseignant cote chacun des items sur une échelle de Likert allant de 1 (definitely does not apply) à 5 (definitely applies). Ce questionnaire aurait entre autres pu démontrer des capacités prédictives en lien avec la réussite académique (Hamre et Pianta, 2001) et le risque d'abandon scolaire (Pianta, Steinberg et Rollins, 1995). Deuxièmement, un questionnaire administré par la stagiaire auprès de l'élève sert de source d'évaluation de cette même relation, cette fois telle que perçue par l'élève. Il sera administré à deux reprises, soit en milieu et en fin d'intervention (T7 et T14). Il s'agit d'un outil maison créé à partir d'un questionnaire évaluant la relation moniteur-élève utilisé pour le programme Check & Connect (Anderson et al., 2004) ainsi que de certains items du STRS (Pianta, 2001). L'élève devra coter sur une échelle de 0 (pas du tout) à 2 (complètement en accord) les 8 items qui se divisent en trois sous-domaines : le conflit, la proximité et la confiance. La stagiaire anime la rencontre avec l'élève et s'assure que chaque item soit compris. Cet outil se trouve à l'annexe IV.

L'instrument de mesure du sentiment d'appartenance envers l'école régulière de l'élève est une adaptation d'un questionnaire validé dénommé Identification with School Questionnaire

(ISQ) (Voelkl, 1996). Cet outil contient trois sous-domaines associés à l'identification avec le milieu scolaire, qui sont l'appartenance, la valeur accordée à l'école et les résultats scolaires. Seul le sous-domaine de l'appartenance est retenu étant donné l'objectif visé. L'élève cote donc un total de 9 items, énumérés à l'annexe V, sur une échelle de 1 (strongly agree) à 4 (strongly disagree) au sujet du sentiment d'appartenance à son école régulière, puisque c'est le milieu qu'il réintégrera à temps plein. L'administration de ce questionnaire a lieu en début et en fin d'intervention (T3 et T14) afin d'observer les changements entre le pré-test et le post-test. Des analyses ont su démontrer que l'entièreté de l'ISQ est un indicateur fiable de l'attitude des sujets envers l'école ainsi qu'un prédicteur de leurs résultats académiques futurs (Voelkl, 1996).

Le dernier instrument de mesure est un outil validé ayant pour objet l'engagement scolaire global de l'élève. Le Student Engagement Scale (SES) est un questionnaire auto-rapporté s'adressant aux enfants dont les 19 items se divisent en trois sous-domaines qui correspondent aux trois dimensions de l'engagement. Ce questionnaire est complété par l'élève en début et en fin d'intervention (T3 et T14), dans l'objectif de percevoir tout changement global de l'engagement pendant les 10 semaines d'intervention. Avant de le compléter pour une première fois, lors de la première passation, il est expliqué à l'élève qu'il doit se fier à ses expériences passées dans le milieu scolaire afin de répondre aux questions, puisque l'année scolaire débute peu de temps avant le programme. Les items sont cotés sur une échelle de 1 (never) à 5 (all of the time).

Tableau VI. Évaluation des effets

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Diminuer les préoccupations telles que perçues par l'élève	Rencontres hebdomadaires - auto-rapporté (Annexe I)	Niveau de préoccupation (3) (Sphères relationnelle, familiale et scolaire)	T3 à T13	Échelle de 1 à 10 illustrée		Élèves cibles
Augmenter l'engagement comportemental	Journal de bord rempli par l'enseignant (Annexe III)	Temps passé dans la classe (1) Comportements perturbateurs (3) Conformité aux consignes (1) Respect des règles (1)	Mesures répétées • École Angrignon: 2x par semaine • École régulière: 1x par semaine	Échelle de Likert de 1 à 4		Élèves cibles
Augmenter l'engagement cognitif	Journal de bord rempli par l'enseignant	Attention (1) Efforts (2)	Mesures répétées • École Angrignon: 2x par semaine • École régulière: 1x par semaine	Échelle de Likert de 1 à 4		Élèves cibles
Améliorer la relation enseignant-élève dans l'école régulière	Student Teacher Relationship Scale (STRS) - rapporté par l'enseignant	Conflit (12) Proximité (11) Dépendance (5)	T7, T14	Échelle de Likert Ne s'applique pas du tout (1) à S'applique absolument (5)	Alpha de Cronbach : 0.89 r-test-retest: 0.89 Mesures auto-rapportées	Enseignants cibles (école régulière)

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
	Questionnaire maison - auto-rapporté (Annexe IV)	Conflit (2) Proximité (5) Confiance (1)	T7, T14	Échelle de Likert de Pas du tout (1) à Complètement d'accord (3)		Élèves cibles
Développer le sentiment d'appartenance envers l'école régulière	Identification with School Questionnaire (ISQ) - auto-rapporté (Annexe V)	Appartenance (9)	T3, T14	Échelle de Likert Totalemt d'accord (1) Totalemt en désaccord (4)	Alpha de Cronbach : 0.54 - 0.84 Mesures auto-rapportées	Élèves cibles
Augmenter l'engagement scolaire (comportementale, affective et cognitive)	Student Engagement Scale - auto-rapporté	Comportemental (4) Émotionnel (6) Cognitif (5)	T3, T14	Échelle de Likert à 5 points de Jamais à Toujours	Alpha de Cronbach : 0.74 - 0.86 Mesures auto-rapportées	Élèves cibles

Note: ¹ Pré-test : T1-T2 ; Implantation de l'intervention T3-T13 ; Post-test T14

3. Résultats

3.1 Évaluation de la mise en œuvre

Recrutement et sujets

Le processus de recrutement a débuté comme prévu à la fin du mois d'août 2017 et tous les enfants du groupe anglophone fréquentant une école régulière à raison d'une journée semaine ont été sélectionnés, pour un total de 4 sujets. Nous leur donnerons les prénoms fictifs Alex, Brian, Robin et Zach afin de préserver leur confidentialité. Alex et Robin ont 10 ans et Zach et Brian ont respectivement 9 et 12 ans. L'Hôpital de jour étant spécialisé en troubles graves du comportement, tous ont eu par le passé des comportements problématiques, principalement de type extériorisé, et ce dans un contexte scolaire. Tous ont été diagnostiqués avec un trouble oppositionnel avec provocation ainsi qu'un trouble disruptif avec dysrégulation émotionnelle. Chacun d'eux a des difficultés d'attention et seul Brian n'a pas de retard scolaire important. Alex, Zach et Robin ont un profil anxieux et proviennent de familles dont les conditions socio-économiques sont défavorables. Alex a des difficultés de langage, tant réceptif qu'expressif. Zach démontre des symptômes d'automutilation et a des épisodes énurétiques. Robin, d'origine autochtone, a été adopté dans ses premières années de vie par un couple, mais il n'a plus de contact avec une de ses deux mères adoptives depuis deux ans. On soupçonne chez lui des difficultés d'attachement et un syndrome d'alcoolisation foetale. Brian souffre du syndrome de Gilles de la Tourette, mais ses tics sont présentement contrôlés. Au début du programme, il réintégrait son milieu familial après plusieurs mois dans un foyer de groupe suite à un placement volontaire demandé par les parents. Brian aurait été affligé d'une dépression au printemps 2017. Étant donné la gravité et la diversité de leurs difficultés, tous les sujets ont une estime de soi et des habiletés sociales faibles en comparaison à des enfants neurotypiques du même âge.

Un volet du programme devait aussi être implanté auprès des enseignants réguliers de chacun des sujets. Certaines difficultés ont cependant été des obstacles à la mise en œuvre du

volet enseignant. D'abord, contrairement à l'année précédente, les responsables de l'Hôpital de jour n'ont pas cru bon d'entrer en contact direct avec les écoles régulières des élèves dès le début de l'année scolaire. Ils ont plutôt reporté cette rencontre au mois de janvier pour alléger la charge de travail des employés, qui avaient été épuisés par la procédure de l'année précédente. Dès qu'elle a obtenu leurs coordonnées, la stagiaire a contacté chacun des quatre enseignants réguliers individuellement afin de leur expliquer le programme et les recruter. Aucun d'eux n'a souhaité s'engager dans le programme, et tous ont refusé les services individualisés offerts, évoquant un manque de temps et une faible implication de leur part auprès des jeunes concernés. En effet, ces enseignants étaient en contact avec les sujets seulement un jour par semaine et mentionnaient devoir s'impliquer d'abord auprès du reste de la classe. Deux des sujets ont de surcroît un éducateur spécialisé individuel lors de leur journée en classe régulière, ce qui peut augmenter la distance relationnelle perçue par les enseignants titulaires entre eux et ces enfants. Aucune rencontre n'a eu lieu entre la stagiaire et les enseignants réguliers et le volet individuel a été mis en place sans le support du volet enseignant, qui visait à faciliter la généralisation des acquis dans les milieux scolaires réguliers des sujets.

Programme et contenu

Tel que planifié, chacun des sujets a participé à une étape d'établissement de la relation avec la stagiaire. Cette étape, d'une durée de 3 séances, tenait aussi lieu de niveau de base. Aucun contenu n'était prévu pour ces séances d'une quinzaine de minutes qui consistaient en une période de jeu au choix du sujet. Tenues entre le début du mois de septembre et la fin de décembre 2017, les séances régulières ont été moins nombreuses que prévu: 6 à 8 plutôt que les 10 planifiées. Alex a participé à 7 séances suite à la phase d'établissement de la relation, Zach, et Brian à 8 et Robin à 6 séances. Les absences et les activités spéciales à l'Hôpital de jour ont perturbé l'horaire initial.

Le contenu détaillé des séances d'intervention n'avait pas été prédéterminé afin de personnaliser les suivis et permettre aux sujets de s'approprier les rencontres. Toutefois, le déroulement des séances suivait une structure en cinq étapes. Pendant la première, l'enfant effectuait un retour sur sa semaine, qui incluait la cotation de l'indicateur d'engagement affectif et l'évaluation de ses préoccupations. Ces deux derniers éléments étaient obtenus en posant deux questions au sujet, qui indiquait alors sa réponse sur l'échelle appropriée. Puis, lors de la deuxième étape, ce témoignage était comparé aux informations recueillies auprès des différents milieux de vie fréquentés par le sujet. Ensemble, la stagiaire et le sujet choisissaient par la suite une situation problématique rapportée soit par le sujet lors de la première étape, soit par la stagiaire à partir de l'information recueillie. Le processus de résolution de problèmes était ensuite appliqué à cette situation, dans l'objectif de déterminer des stratégies et des moyens que le sujet pourrait utiliser pour faire face à des problèmes similaires dans le futur. La quatrième étape avait pour objet des apprentissages théoriques enseignés par la stagiaire. Cette étape était optionnelle puisqu'elle visait à répondre à un besoin particulier d'acquérir des compétences personnelles pertinentes en lien avec les problématiques spécifiques de chacun des sujets. L'activité de renforcement (activités ludiques ou projets artistiques avec la stagiaire) avait nécessairement lieu à la fin de chacune des séances. Cette dernière étape a d'ailleurs été complétée à chacune des séances, et avec chacun des sujets.

Lors de la première séance d'intervention (Temps 4), l'étape d'évaluation des préoccupations a été priorisée afin d'établir un portrait des inquiétudes de chacun des sujets. De plus, la dernière séance a essentiellement consisté en un retour sur les acquis de la durée totale du programme afin de clore le suivi individuel. Les étapes de déroulement n'ont donc pas été respectées lors de ces deux séances. Ces modifications ont été apportées puisqu'elles semblaient favorables à la mise en œuvre auprès des sujets et à l'atteinte ultérieure des objectifs puisqu'elles facilitaient le début et la clôture de l'intervention pour les sujets. Par ailleurs, la mise en œuvre du

contenu a été globalement conforme à ce qui avait été planifié pour toutes les autres séances d'intervention. Comme prévu, les périodes d'apprentissage théorique animées par la stagiaire ont été peu nombreuses. Une activité sur l'interprétation des situations sociales a été présentée à chacun des sujets puisqu'il s'agissait d'une difficulté partagée par tous. Des techniques de respiration ont aussi été enseignées à Alex et Robin qui désiraient apprendre des stratégies de gestion de la colère.

Les tableaux VII à X présentent les différentes étapes prévues pour le déroulement des séances du programme à partir du début de l'application du programme (T5) jusqu'à l'avant-dernière séance pour chacun des sujets. Les espaces marquées d'un X représentent la mise en œuvre de l'étape, alors que les espaces marquées d'un tiret représentent les étapes non réalisées. Les colonnes où il n'y a seulement que des tirets illustrent une période d'absence du sujet.

Alex

Tel qu'on peut le voir au tableau VII, toutes les étapes non-optionnelles des séances ont été accomplies avec Alex, et ce du temps 5 au temps 10, à l'exception d'une journée d'absence. Alex était dès le début du programme très ouvert à discuter de ses difficultés et participait naturellement au processus de résolution de problèmes. Il énonçait facilement ses préoccupations ainsi que leur intensité. Celles-ci avaient principalement pour sujet le rejet par ses pairs qu'il percevait. Il mentionnait ne pas avoir d'inquiétudes au sein de son milieu familial et avoir de la difficulté seulement à l'école, à cause du contexte social. Des objectifs ont été fixés avec Alex pour l'aider à gérer ses frustrations, au moyen notamment d'exercices de restructuration des pensées, principalement la perception du rejet ou d'hostilité dans les comportements des pairs. Une diminution des comportements problématiques, c'est-à-dire la fugue ou l'opposition passive résultant de frustrations, a été observée par la stagiaire ainsi que les intervenants et enseignants de l'Hôpital de jour. Ces effets n'ont cependant pas été évalués de façon formelle. La capacité

d'Alex à identifier ses frustrations et à vérifier les intentions des autres s'est grandement développée. L'école régulière a rempli le journal de bord hebdomadaire un total de 10 fois sur 11, ce qui a permis à la stagiaire de faire un retour informé sur le déroulement des journées d'Alex au sein de celle-ci.

Tableau VII. Conformité du déroulement des séances avec Alex

Étape	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Retour sur la semaine	x	x	x	x	—	x
Retour sur les informations recueillies	x	x	x	x	—	x
Résolution de problèmes	x	x	x	x	—	x
Apprentissages théoriques	—	—	x	—	—	x

Zach

Certaines étapes n'ont pas pu être réalisées avec Zach à chacune des séances d'intervention, soit le retour sur les informations recueillies (une fois) et la résolution de problèmes (deux fois). La discussion au temps 6 a plutôt été orientée sur les efforts de Zach et ses accomplissements depuis le début du programme de l'Hôpital de jour. En effet, Zach affichait l'estime de soi la plus faible du groupe et la stagiaire a jugé qu'une mise au point sur ses acquis était pertinente. Au temps 9, la situation faisant l'objet de la discussion avait déjà été abordée avec le milieu et des solutions avaient été mises en place, ce qui explique pourquoi l'étape de résolution de problèmes n'a pas eu lieu.

Tableau VIII. Conformité du déroulement des séances avec Zach

Étape	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Retour sur la semaine	x	x	x	x	x	—	x

Étape	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Retour sur les informations recueillies	x	—	x	x	x	—	x
Résolution de problèmes	x	—	x	x	—	—	x
Apprentissages théoriques	—	—	—	—	x	—	x

Les préoccupations de Zach avaient surtout pour objet les sphères sociale et familiale, mais étaient différentes à chacune des séances. Il s'agit d'un enfant anxieux qui s'auto-déprécie fréquemment et, puisque Zach considère tout retour sur ses comportements comme un échec, ses préoccupations et leur intensité sont en lien direct avec les situations vécues dans les différents milieux. En collaboration avec lui, des objectifs ont été fixés : le premier, qui visait à ce qu'il exprime ses émotions autrement que par l'auto-mutilation, a été complètement atteint. Les autres visaient à modifier des comportements préoccupants (eg. frapper les pairs), et une diminution significative a été observée dans le milieu par la stagiaire, les intervenants et l'enseignant de l'école Angrignon. Malgré de nombreuses requêtes, l'école régulière n'a complété le journal de bord hebdomadaire qu'à six reprises plutôt que les douze attendues. Les retours portaient donc sur ce que Zach lui-même racontait de sa journée à l'école régulière, ou s'appuyaient sur les informations recueillies quant à ses comportements au sein de l'Hôpital de jour.

Brian

Avec Brian, comme on peut l'observer au tableau IX, il a été plus difficile de faire le retour sur les informations recueillies. En effet, le journal de bord a été rempli seulement quatre fois sur onze par l'école régulière. Brian, quant à lui, rapportait généralement de belles journées à son école régulière (ce qui ne pouvait être vérifié par la stagiaire) et partageait peu ses préoccupations. Les retours avaient donc pour sujet les comportements observés à l'Hôpital de

jour. Lorsque Brian partageait des préoccupations, elles avaient pour objet sa relation avec sa soeur ainsi que sa peur de ne pas avoir accès à une bonne éducation. En effet, il s'agit du seul sujet qui, malgré ses difficultés comportementales et son retrait de l'école régulière depuis près d'un an, n'a aucun retard scolaire et reste motivé quant à sa réussite académique. Brian reconnaît cependant difficilement que ses comportements puissent entraver sa réussite scolaire. Trois objectifs visant à diminuer l'opposition et les comportements agressifs de Brian ont été fixés avec lui. Deux des moyens (eg. s'asseoir sur un ballon désigné à cet effet lorsqu'il se sent trop agité pour se concentrer en classe) destinés à l'atteinte de ces objectifs ont réellement pu être mis en œuvre et sont à ce jour toujours utilisés par Brian.

Tableau IX. Conformité du déroulement des séances avec Brian

Étape	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Retour sur la semaine	x	x	x	x	x	x
Retour sur les informations recueillies	—	—	—	x	—	x
Résolution de problèmes	x	x	x	x	x	x
Apprentissages théoriques	—	—	x	—	—	—

Robin

Dans le cas de Robin, 8 journaux de bord sur un total de 9 ont été remplis par l'école régulière, ce qui a facilité la mise en œuvre de chacune des étapes. Robin ne partageait cependant que très peu de préoccupations, ce qui rendait difficile les étapes de résolution de problèmes et d'établissement d'objectifs. Il a fini par exprimer ses préoccupations plus ouvertement à la stagiaire vers la fin du programme. Celles-ci avaient pour objet les comportements de sa jeune soeur dans le milieu familial, très difficiles à gérer pour la mère (eg. fugues, comportements agressifs, etc.), ainsi que ses difficultés académiques, principalement en

français. Avec lui, nous avons surtout travaillé sur sa capacité à dire aux adultes ce qu'il ressent. Des tâches adaptées à son niveau en français ont aussi été transmises à son école régulière afin qu'il reste présent dans sa classe, mais l'école n'ayant pas effectué de suivi, les résultats demeurent inconnus. Finalement, des stratégies de gestion des émotions ont été enseignées (eg. technique de respiration) à Robin afin qu'il puisse les utiliser dans son milieu familial.

Tableau X. Conformité du déroulement des séances avec Robin

Étape	T5	T6	T7	T8	T9
Retour sur la semaine	x	—	x	x	x
Retour sur les informations recueillies	x	—	x	—	x
Résolution de problèmes	x	—	x	x	x
Apprentissages théoriques	—	—	—	x	—

Le contenu des séances du volet enseignant ne peut être évalué puisqu'aucune rencontre n'a eu lieu. La collaboration des enseignants réguliers s'est limitée à la passation du questionnaire hebdomadaire (journal de bord) et à quelques réponses aux courriels envoyés par la stagiaire.

Contexte temporel et dosage de l'intervention

Plusieurs modifications ont eu lieu en ce qui a trait au contexte temporel du programme. D'abord, les séances d'intervention ont été écourtées parce que les capacités attentionnelles des sujets ne leur permettent pas de participer à des séances de 45 à 75 minutes et parce que l'horaire de l'Hôpital de jour était trop chargé pour des séances aussi longues. De légères variations quant à la durée des séances peuvent être observées au tableau VI. Ainsi, alors que la durée des séances était similaire pour Alex, Zach et Brian, celles de Robin étaient significativement plus courtes (environ 17% de moins). Ceci s'explique par le fait que Robin, contrairement aux autres, s'ouvre difficilement à l'adulte et semble peu intéressé par la discussion. Ses réponses étaient généralement courtes et peu étayées, et la discussion naturelle s'arrêtait rapidement. Comme il

s'agissait d'un exercice de collaboration, la stagiaire ne forçait pas la conversation lorsque les participants ne voulaient pas s'ouvrir.

Tableau XI. Durée moyenne des sessions par sujet

Élèves	Durée moyenne des sessions (minutes)	Intervalle de durée
Alex	19,7	[15 ; 25]
Zach	18,8	[15 ; 27]
Brian	18,6	[15 ; 23]
Robin	14,5	[10 ; 19]

Rappelons que les rencontres auprès des enseignants réguliers n'ont pas eu lieu. L'intervention se poursuit toutefois tel que prévu auprès des quatre sujets de façon bimensuelle.

Système de responsabilité

Certaines modifications ont eu lieu dans le système de responsabilité. En effet, seuls les enseignants de l'école Angrignon ont participé à la mise en place de stratégies déterminées pendant les séances d'intervention dans la classe. Les enseignants réguliers n'ont pas répondu lorsque la stagiaire les contactait à ce sujet, ce qui laisse supposer qu'ils n'ont pas appliqué les stratégies proposées. Les enseignants d'Angrignon et les enseignants réguliers ont, de façon générale, répondu aux questionnaires quotidiens (journal de bord). Ils ont cependant tardé à répondre aux questionnaires pré-test et post-test. Les intervenants de l'Hôpital de jour, quant à eux, ont collaboré comme prévu en partageant l'information et en appliquant les stratégies déterminées. Les parents ont été informés du programme à ses débuts et n'ont pas été mis à contribution outre mesure conformément à la planification. Les responsabilités de la stagiaire n'ont pas été celles prévues puisqu'elle n'a pas pu mettre en œuvre le volet enseignant et ainsi animer les séances d'intervention auprès des enseignants réguliers.

Stratégie de transfert de la généralisation

Plusieurs des stratégies visant à promouvoir la transposition des acquis de l'Hôpital de jour vers l'école régulière n'ont pas pu être utilisées étant donné l'implication minimale des enseignants réguliers. Toutefois, les observations faites au sein des écoles régulières véhiculées à travers le journal de bord, lorsqu'il était rempli, ont permis à la stagiaire de faire des retours avec les sujets et ainsi chercher avec eux des moyens de surmonter les difficultés vécues à l'école. Ces moyens pouvaient ensuite être utilisés par les sujets, mais il leur revenait de les mettre en place dans leur école régulière puisque la communication entre la stagiaire et ces écoles était minimale. Le programme a cependant pu être généralisé à l'Hôpital de jour, où la stagiaire collaborait avec le personnel sur place.

Composantes pour lesquelles il n'y a pas eu de changements

Plusieurs composantes ont été mises en œuvre tel que planifié. D'abord, les objectifs généraux et spécifiques n'ont pas subi de changements pendant l'administration du programme. Ensuite, le programme a bien été organisé et animé par la stagiaire. Cependant, l'étroite collaboration entre cette dernière et les enseignants des écoles régulières, nécessaire à la généralisation des acquis, n'a pas eu lieu. Quoique la plupart des enseignants réguliers ont rempli le journal de bord tel que planifié, les contacts (par courriel, par téléphone ou en personne) avec la stagiaire ont été rares. Il n'y a pas eu d'imprévus en ce qui a trait au contexte spatial. Plusieurs sujets ont fait le choix d'aller à l'extérieur pour l'activité de renforcement plutôt que de créer un projet en lien avec leurs intérêts, ce qui n'allait cependant pas à l'encontre de la planification.

Les stratégies de gestion des apprentissages ont été utilisées tel que prévu. Ainsi, les séances d'intervention ont pris la forme de discussions semi-dirigées par la stagiaire afin d'orienter les sujets vers la résolution de problème. Des solutions étaient suggérées par la stagiaire seulement lorsque le sujet n'arrivait pas à en trouver. Les moyens de mise en relation ont permis

l'établissement d'une relation significative avec les sujets, alors que ceux utilisés auprès du personnel enseignant n'ont pas su les motiver à participer au programme. Les stratégies de gestion des comportements étaient cohérentes avec les interventions utilisées à l'Hôpital de jour. Peu de rappels ont eu à être faits au sujet du comportement puisque le cadre des séances individuelles était flexible et que les enfants appréciaient ce moment seul avec l'adulte. Le code et les procédures ont été respectés dans la mesure où toutes les séances se sont déroulées dans le respect réciproque entre la stagiaire et les sujets. Il était parfois difficile pour les sujets de rester attentif étant donné leur condition, mais le cadre particulier du programme, c'est-à-dire des rencontres individuelles, offrait un espace propice au maintien de l'attention. Finalement, le système de reconnaissance établi a été administré et semble avoir eu l'effet recherché sur la motivation des sujets.

3.1.1 Composantes d'évaluation de la mise en œuvre sélectionnées

Qualité de la mise en application

Comme il s'agit d'un indicatif de réussite des programmes de monitorat semblables à celui mis en œuvre (Anderson et al., 2004), cette composante visait l'évaluation de la relation entre la stagiaire et chacun des quatre sujets. Le graphique I illustre la qualité de cette relation telle que rapportée par la stagiaire. L'indice représente une moyenne de plusieurs items ayant pour sujet la propension de l'élève à participer aux séances ainsi que leurs affects quant au suivi. Par exemple, une moyenne de 3 désigne un sujet qui semble avoir hâte de participer aux séances, qui s'ouvre facilement lors des discussions et qui est à l'aise avec la stagiaire.

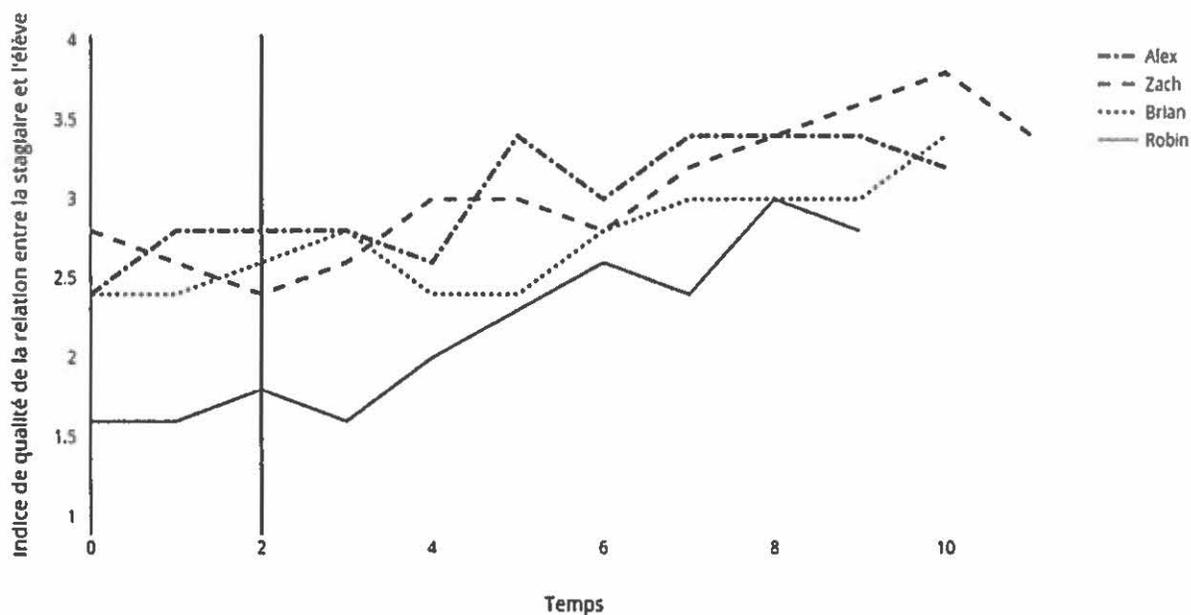


Figure II. Relation entre la stagiaire et l'élève telle que perçue par la stagiaire

On observe une amélioration globale de la qualité de la relation entre la stagiaire et chacun des sujets. Les activités ludiques du T1 au T3 avaient pour objectif d'établir la relation et d'ainsi faciliter l'intervention. Comme 2,5 illustre une relation plutôt neutre, il aurait été préférable que ce seuil soit atteint avec tous les sujets à la fin du niveau de base: on peut cependant observer que Robin semblait peu intéressé par les activités faites avec la stagiaire. Il ne répondait que par oui et non aux questions posées et ne souriait pas, ce qui explique que la relation soit cotée comme de plus faible qualité entre les temps 1 et 3 (1,75 et 2) et qu'elle n'atteigne pas le seuil souhaité au temps 4. Cependant, une amélioration significative a eu lieu au cours des séances d'intervention, ce qui fait en sorte que la qualité de la relation entre la stagiaire et Robin à la fin du programme était comparable à celle observée avec les autres sujets. Pour ce qui est d'Alex, de Brian et de Zach, tous ont débuté avec une relation de qualité similaire. Tous étaient excités de participer aux activités et semblaient apprécier passer du temps avec la stagiaire. À mesure que le programme avançait, les trois étaient de plus en plus ouverts à la discussion et réceptifs à ce

qui était apporté par la stagiaire dans ce cadre. On observe par ailleurs une augmentation semblable de la qualité de la relation pour les trois sujets.

Un questionnaire évaluant la perception qu'avaient les sujets de cette relation leur a été administré à la fin du programme. Les items rapportaient des éléments représentatifs de la qualité d'une relation entre un mentor et des élèves. Alex, Zach et Robin ont coté l'intégralité des items comme absolument représentatifs de leur relation avec la stagiaire. Seul Brian a évalué tous les items comme étant plutôt représentatif de sa relation avec la stagiaire, ce qui indique qu'il ne se sentait pas complètement à l'aise avec cette dernière et que la relation n'était pas très bien établie selon lui. Il faut toutefois savoir que ceci ne concorde pas avec les observations cette dernière lorsqu'il a été évalué, hypothèse soutenue autant par la stagiaire que par les intervenants du milieu.

Satisfaction

Comme le volet enseignant n'a pas pu être mis en œuvre, seule l'évaluation de la satisfaction des quatre sujets a eu lieu. Celle-ci repose sur des entrevues semi-structurées de quatre questions ouvertes administrées par une intervenante de l'Hôpital de jour ayant une bonne relation avec chacun des sujets. Selon ces entrevues, l'élément préféré du programme a été l'activité de renforcement qui consistait souvent en une période de jeu. Zach a rajouté qu'il avait apprécié passer du temps avec la stagiaire. Trois des quatre sujets ont mentionné différentes modalités du suivi les ayant aidé à surmonter leurs difficultés. Alex rapporte que les solutions identifiées pendant le programme ont fait diminuer le nombre de sanctions qu'il reçoit à l'école. Il a dit aussi apprécier la technique de respiration enseignée. Alex a dit que, depuis le début du programme, il connaît plus de stratégies et d'outils qu'il peut utiliser pour affronter des difficultés. Zach a rapporté quant à lui que le fait de pouvoir discuter avec la stagiaire lui a permis de mieux gérer sa colère. Il a dit se sentir mieux qu'au début du programme et mieux savoir contrôler sa colère. Brian a relevé que ce qui l'a aidé est d'avoir pu parler de ce qu'il ressentait et des situations

difficiles avec ses pairs. Il considère que ses comportements ont changé entre le début du suivi et maintenant, rajoutant qu'il n'a pas été en salle d'isolement depuis longtemps. Robin est le seul à dire que le suivi individuel ne l'a aidé en rien, mais pense cependant que ses comportements et ses réactions ont changé depuis le début du programme. Les sujets n'avaient pas de suggestions pour améliorer le programme.

Débordement du programme d'intervention

Seul Brian prenait des médicaments avant le début du programme. Il en consommait alors trois quotidiennement; un pour traiter l'hyperactivité et l'inattention, un antipsychotique et un antidépresseur. Il fréquentait aussi un foyer de groupe du Centre Jeunesse Batshaw à raison d'une journée par deux semaines puisqu'il était en retour progressif dans son milieu familial. Les autres participants ne recevaient alors pas de services ou de suivis professionnels particuliers. Suite à leur arrivée à l'Hôpital de jour, tous les sujets ont eu simultanément accès à des services de groupe en psychoéducation, en adaptation scolaire, en zoothérapie, en art-thérapie ainsi qu'en musicothérapie. Zach a par ailleurs été évalué en ergothérapie puis suivi individuellement par une professionnelle de ce domaine de façon hebdomadaire. Alex a quant à lui été évalué et suivi en orthophonie. Les familles des sujets ont aussi eu accès à un suivi en psychothérapie familiale. Des changements ou des ajouts de médication ont eu lieu pour tous les sujets entre le début et la fin du programme. Ainsi, Alex et Zach se sont tous deux vu prescrire des stimulants pour traiter respectivement l'inattention et l'impulsivité. Robin a débuté la prise d'un antipsychotique afin de réduire la fréquence de ses comportements agressifs et diminuer son impulsivité. Finalement, l'antidépresseur a été retiré de la prescription de Brian puisque les symptômes dépressifs étaient absents, et un changement d'antipsychotique a été effectué afin de mieux gérer ses comportements d'opposition et d'agressivité.

Jugement global et implication à l'égard de l'évaluation des effets

Plusieurs composantes de la mise en œuvre ont été conformes à la planification du programme. Toute imparfaite soit elle, la conformité de la mise en œuvre à la planification du programme peut être considérée comme élevée, malgré les quelques modifications qui nous apparaissaient souhaitables apportées au volet individuel. Il est aussi intéressant de souligner que le déroulement du programme a été conforme en ce qu'on a pu aborder les préoccupations des jeunes et établir des moyens personnalisés à l'aide des relations significatives établies, et ce, tel qu'il l'avait été prévu. Cependant, certains éléments, par exemple l'impossibilité d'exécuter le volet enseignant, auront certainement un impact sur l'atteinte de certains objectifs, plus particulièrement ceux visant l'école régulière des sujets. Ainsi il serait étonnant qu'on atteigne l'objectif visant une amélioration significative de la qualité de la relation entre les sujets et leurs enseignants réguliers puisque le programme n'a pas été mis en place auprès de ces dits enseignants. Il est probable que certains objectifs soient atteints au sein de l'école de l'Hôpital de jour, mais que cet impact n'ait pas été généralisé aux autres écoles puisque les stratégies de transfert reposaient essentiellement sur la collaboration entre les différents acteurs. De plus, le contexte du programme et son commencement simultané avec le début du programme de l'Hôpital de jour, qui consiste en une panoplie de services offerts aux sujets et leurs familles (psychoéducatifs, médicaux, psychologiques, etc.), signifie qu'il sera difficile de déduire que l'atteinte, si atteinte des objectifs il y a, est réellement lié à la mise en œuvre du programme offert par la stagiaire. Les effets qui auraient pu être spécifiques au programme, tel l'amélioration de la qualité de la relation entre l'enseignant régulier et le sujet, risquent d'être inexistant étant donné l'impossibilité d'administrer le volet enseignant. Puis, certains des effets observés par la stagiaire, les intervenants et les enseignants de l'Hôpital de jour sans être évalués formellement pourraient avoir un impact indirect sur l'engagement scolaire des sujets. Par exemple, la présence de comportements agressifs est associée à un faible engagement scolaire (Ensminger et Slusarcick, 1992), et donc la diminution de ceux-ci pourrait avoir un impact positif sur l'atteinte de certains

objectifs. Finalement, il est possible que moins d'effets soient observés sur les comportements de Robin puisque la relation a été plus difficile à établir et que celui-ci n'a pas su identifier ce qu'il retenait du programme. La plus faible fréquence et la durée écourtée des séances avec Robin pourraient aussi avoir eu un impact sur les effets.

3.2 Évaluation des effets

3.2.1 Stratégie d'analyse employée

Le devis d'évaluation utilisé est de type pré-expérimental. Comme le programme s'adresse à seulement quatre sujets, il s'agit d'un protocole à cas unique, plus particulièrement un protocole à simple alternance, dit AB avec prise de mesure en pré et post-test pour certains construits. Un total de trois semaines est consacré à l'établissement du niveau de base avant le début de l'intervention auprès des sujets. L'intervention s'échelonne sur une durée allant de 9 à 11 semaines selon les participants.

Tout d'abord, le premier construit, les préoccupations dans les sphères familiale, scolaire et relationnelle telles que perçues par le sujet, est évalué hebdomadairement lors des séances du volet individuel. Ensuite, plusieurs construits sont évalués à l'aide de mesure répétées cotées par les enseignants réguliers et les enseignants de l'école Angrignon. Ainsi, la collaboration avec les enseignants et les efforts faits face à la tâche ainsi que les comportements perturbateurs en classe sont tous évalués trois fois par semaine pour la totalité de l'intervention (T1 à T13). Puis, les deux cibles visant l'évaluation de l'engagement affectif, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance envers l'école régulière et la qualité de la relation enseignant-élève avec l'enseignant régulier, sont évaluées en pré et post-test. Cette relation est évaluée telle que perçue par l'enseignant ainsi que par l'élève afin de pouvoir comparer les résultats. Pour terminer, les trois dimensions de l'engagement scolaire sont évaluées en pré et post-test à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté de l'engagement scolaire global.

3.2.2 Résultats obtenus

Les effets évalués seront présentés selon les quatre objectifs visés par le programme. Ainsi, seuls les résultats plus significatifs feront l'objet d'une exploration approfondie afin d'alléger le texte.

Objectif général 1 - diminuer les préoccupations telles que perçues par l'élève sur les plans familial, scolaire et relationnel. Ce construit était coté sur une échelle de 0 à 10 sur trois sphères; familiale, relationnelle et scolaire. Chaque sujet rapportait donc son niveau de préoccupation ou d'inquiétude par rapport à ces différentes dimensions à raison d'une fois par semaine. Les figures I à IV présentent l'évolution de l'intensité des préoccupations de chacun des sujets. Aucun niveau de base n'a été établi pour l'évaluation de ce construit, ce qui complexifie l'interprétation des résultats.

On peut observer un changement significatif des préoccupations d'Alex dans deux des trois sphères; relationnelle et scolaire. En effet, la figure III démontre que l'intensité des préoccupations d'Alex a diminué de façon similaire en ce qui a trait à ces deux sphères. Les trois premières cotations indiquent qu'Alex était très préoccupé par ses relations amicales et son contexte scolaire (entre 6 et 10 sur un maximum de 10), alors que les quatre derniers points de cotation se situent entre 1 et 3 pour ces deux sphères. La sphère familiale, quant à elle, semblait dès le début ne pas générer beaucoup de préoccupations chez le sujet, ce qui peut expliquer la stabilité des résultats.

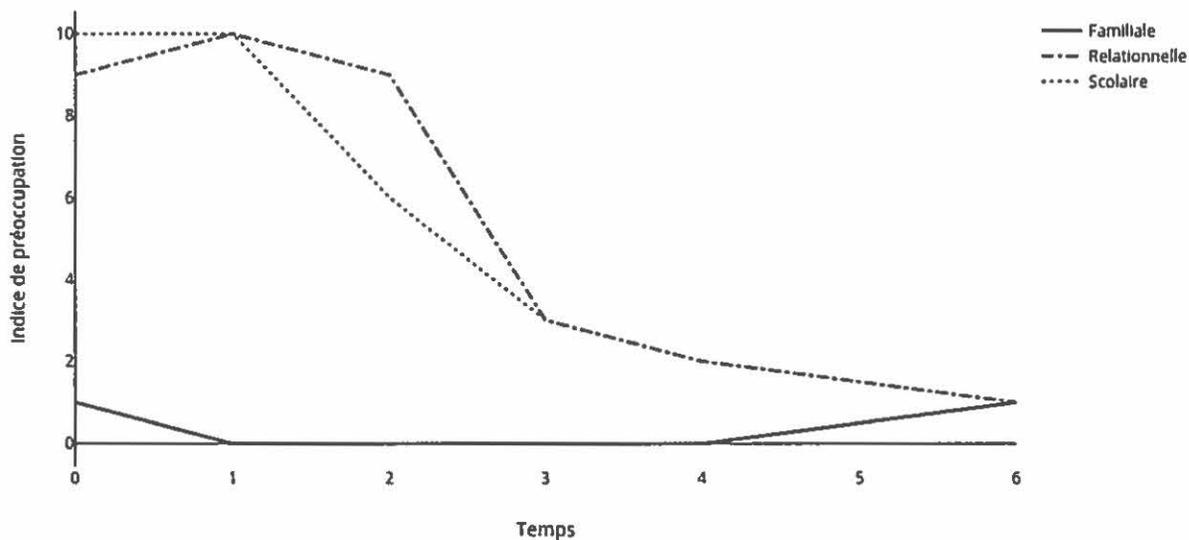


Figure III. Intensité des préoccupations vécues par Alex

La figure IV illustre l'évolution de l'intensité des préoccupations de Zach. Aucun changement significatif n'est observé. Seule la sphère familiale préoccupait Zach à des niveaux élevés (5 et plus). On remarque que l'intensité est très faible lors des trois derniers temps de mesure. Il est toutefois difficile d'analyser ces résultats étant donné l'absence de niveau de base et la grande variabilité des données sur un total de huit semaines.

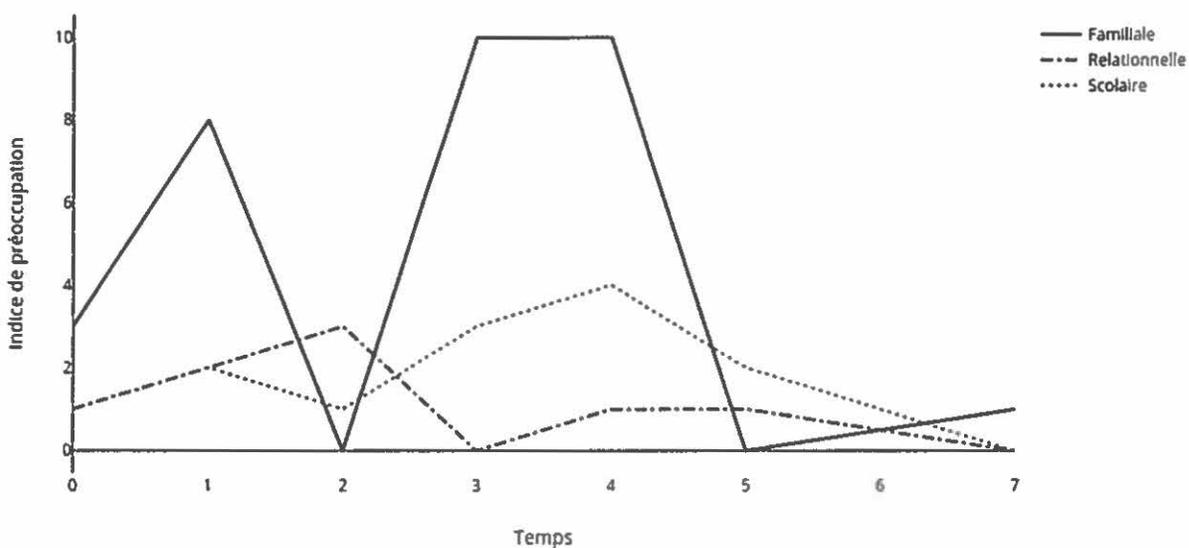


Figure IV. Intensité des préoccupations vécues par Zach

La figure V illustre les préoccupations de Brian à travers la totalité du programme. Aucun changement significatif n'est observé. Le niveau de préoccupation est modéré sur les trois dimensions.

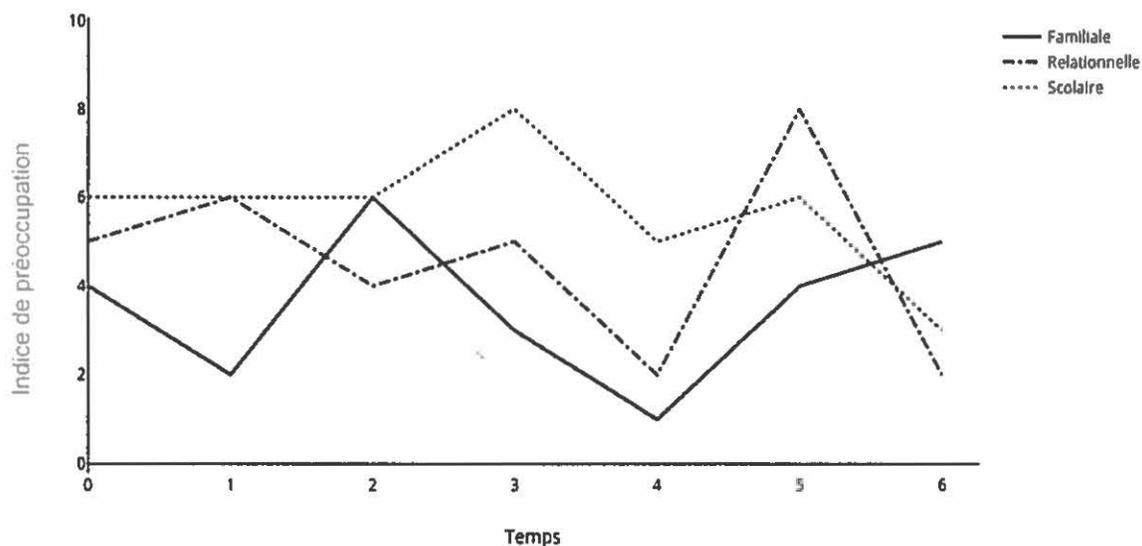


Figure V. Intensité des préoccupations vécues par Brian

La figure VI présente le niveau des préoccupations de Robin selon les sphères familiale, scolaire et relationnelle. Aucun changement n'y est observé au courant du programme. Ses résultats se situent entre 0 et 4 seulement, indiquant un niveau très faible de préoccupation.

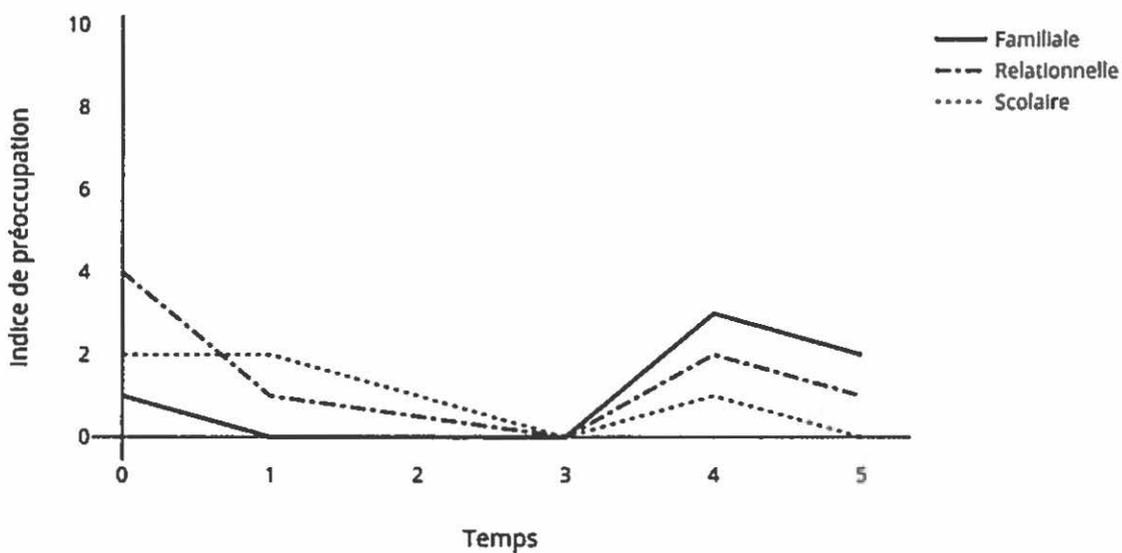


Figure VI. Intensité des préoccupations vécues par Robin

Objectif général 2 - Augmenter l'engagement comportemental de l'élève en classe à l'école Angrignon et à l'école régulière. Ce construit était évalué en deux parties; d'abord, la collaboration avec l'enseignant (conformité aux règles et consignes), puis les comportements perturbateurs en classe. Ces dimensions étaient évaluées par l'enseignant dans chacune des écoles à partir de trois items en ce qui concerne la première partie et deux items en ce qui concerne la seconde, en plus d'un item évaluant le temps passé en classe par l'élève. La moyenne des six items a été réalisée afin de créer un score global d'engagement comportemental. Aucune différence majeure n'a été observée suite à cette compilation. Les évaluations des deux enseignants sont présentées séparément afin d'observer les possibles effets de généralisation du programme au sein de l'école de communauté des élèves.

L'indice de collaboration peut varier entre 1, qui représente le niveau de collaboration le plus faible et le nombre le plus élevé de comportements perturbateurs, et 4, qui représente une très bonne collaboration et conformité aux règles de la part du sujet ainsi qu'un nombre peu élevé de comportements perturbateurs. La figure VII présente l'engagement comportemental de chacun des sujets tel que perçu par l'enseignant de l'école Angrignon. On observe un changement en ce qui a trait au niveau d'engagement comportemental chez Alex et Robin. Les résultats d'Alex se situent tous au-dessus de la moyenne établie au niveau de base et sont très élevés à partir du T5 (entre 3,75 et 4), indiquant une très bonne collaboration et peu de comportements perturbateurs. Plus de variabilité est observée dans la trajectoire de Robin, mais cinq des sept points de cotation se situent au-dessus de sa propre moyenne initiale, ce qui signifie une augmentation possiblement faible mais significative de son engagement comportemental. Les trajectoires de Zach et Brian ne nous permettent pas de conclure à un changement de leur niveau d'engagement comportemental.

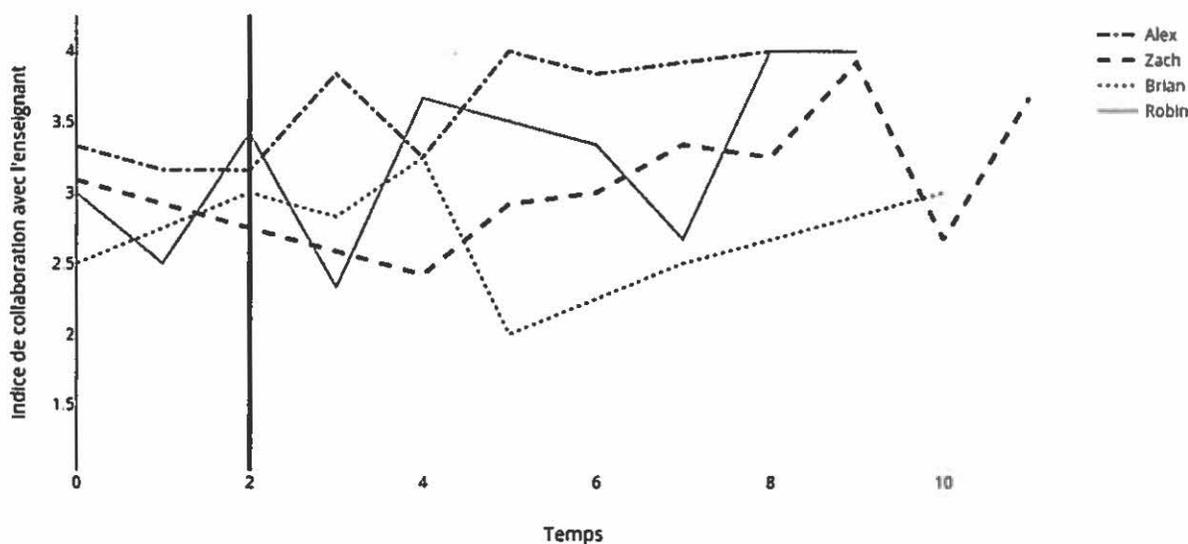


Figure VII. Engagement comportemental des sujets tel que perçu par l'enseignant Angrignon

La figure VIII présente l'évaluation de l'engagement comportemental de chacun des sujets faite par l'enseignant de l'école de communauté. D'abord, certaines enseignantes régulières ne cotaient pas ou peu souvent leurs élèves, ce qui a raccourci la durée de l'évaluation. Ainsi, comme Zach n'a été évalué qu'à partir du T7, il est impossible de tirer quelque conclusion que ce soit par rapport à ses comportements au sein de sa classe régulière. De plus, le niveau de base n'a pas pu être établi pour Robin suite à des données manquantes. Considérant ceci et la variabilité de ses résultats, il est impossible d'interpréter quelque changement que ce soit au niveau de son engagement comportemental dans sa classe régulière. Ensuite, la grande variabilité des résultats d'Alex au niveau de base nous empêche aussi de nous prononcer sur une modification des comportements. Finalement, on observe une augmentation significative de l'engagement comportemental de Brian dans son école de communauté. Ainsi, ses résultats sont très élevés à partir du T4. Cependant, les données sont manquantes à partir du T8, ce qui ne nous permet pas de statuer sur la stabilité des améliorations comportementales. Les sujets peuvent cependant être qualifiés de bien engagés tout au long du programme, le niveau d'engagement comportemental de tous étant globalement plutôt élevé.

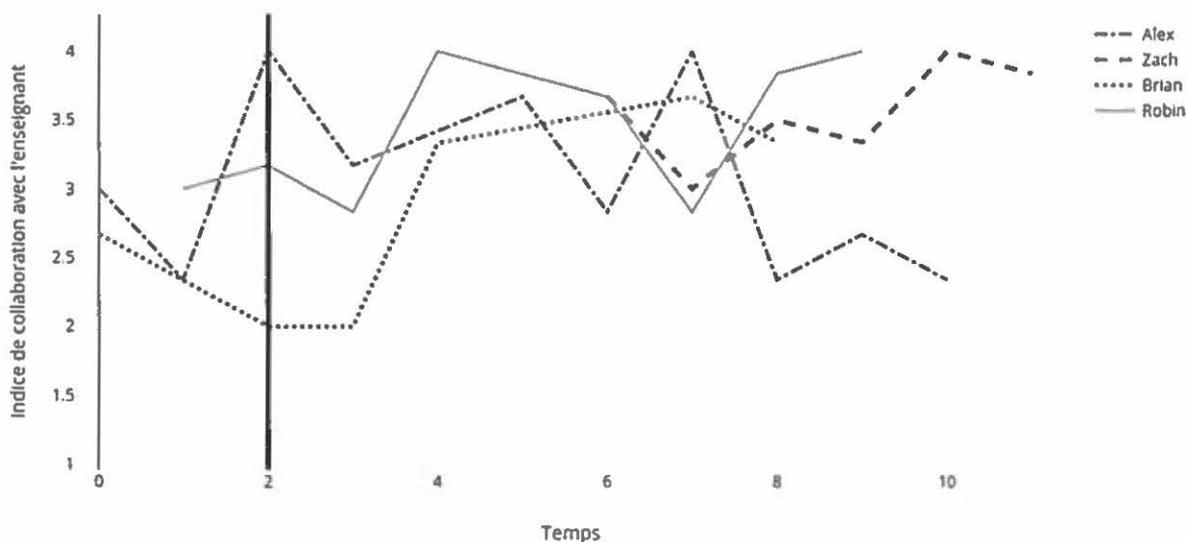


Figure VIII. Engagement comportemental des sujets tel que perçu par l'enseignant régulier

Finalement, il est intéressant de noter que malgré les variations intra et inter-sujet, la majorité des résultats se situent entre 2,5 et 4, ce qui indique que les sujets collaboraient assez bien selon les enseignants considérant la gravité de l'atteinte de la clientèle.

Objectif général 3 - Augmenter l'engagement scolaire cognitif. Cet objectif était évalué par les enseignants de l'école Angrignon ainsi que celles de communauté, de façon similaire à l'engagement comportemental. L'objectif spécifique utilisé pour l'évaluation était l'augmentation des efforts faits en classe face aux tâches académiques, ce qui est généralement reconnu comme faisant partie de l'engagement scolaire cognitif (Pintrich et De Groot, 1990). Trois items étaient cotés par les enseignants selon leur propre perception des efforts faits par l'élève (eg. l'élève essaie de comprendre les instructions ou les tâches, avec ou sans mon aide). Encore une fois, les résultats ont été séparés selon l'école afin de pouvoir comparer les deux contextes.

Tout comme les résultats au niveau de l'engagement comportemental, un score plus élevé signifie un meilleur engagement cognitif, et donc plus d'efforts faits en classe. Ce sont ici les

résultats de Zach et de Robin qui sont trop variables pour qu'il soit possible de statuer sur un changement, comme on peut l'observer à la figure IX. Un changement significatif est observé chez Alex, son engagement cognitif étant plus élevé selon son enseignant suite à la mise en œuvre du programme. Puis, on observe une diminution des efforts faits en classe par Brian à travers la durée complète du programme. Effectivement, les résultats de Brian se situent d'abord entre 3 et 3,5, puis entre 2 et 3 à partir du T5.

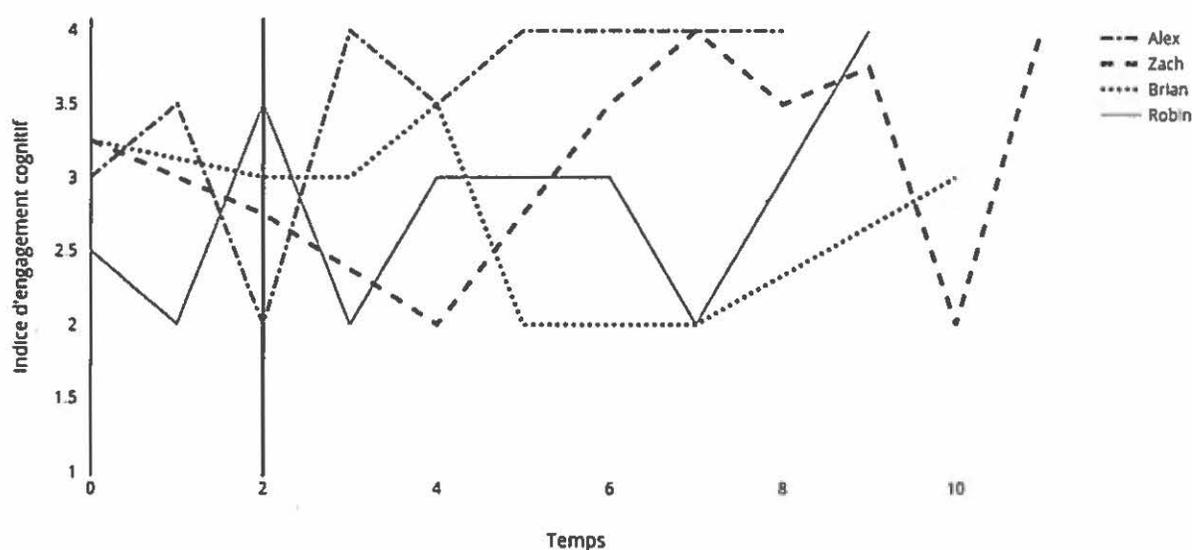


Figure IX. Engagement cognitif des sujets tel que perçu par l'enseignant Angrignon

Ensuite, comme on l'observe à la figure X, seuls les résultats obtenus pour Brian permettent de statuer sur une augmentation de l'engagement cognitif en contexte scolaire régulier. Cependant, l'augmentation n'est observable qu'entre les T4 et T8, ce qui ne nous permet pas de savoir si les effets sont restés stables par la suite. Les données manquantes pour Zach rendent impossible l'interprétation des résultats. Pour leur part, les résultats obtenus par Alex sont trop variables pour en tirer une conclusion, plus particulièrement puisque les résultats obtenus au

niveau de base varient entre 1 et 4. Finalement, l'incapacité d'établir un niveau de base pour Robin ne nous permet pas de statuer sur la nature significative des effets observés.

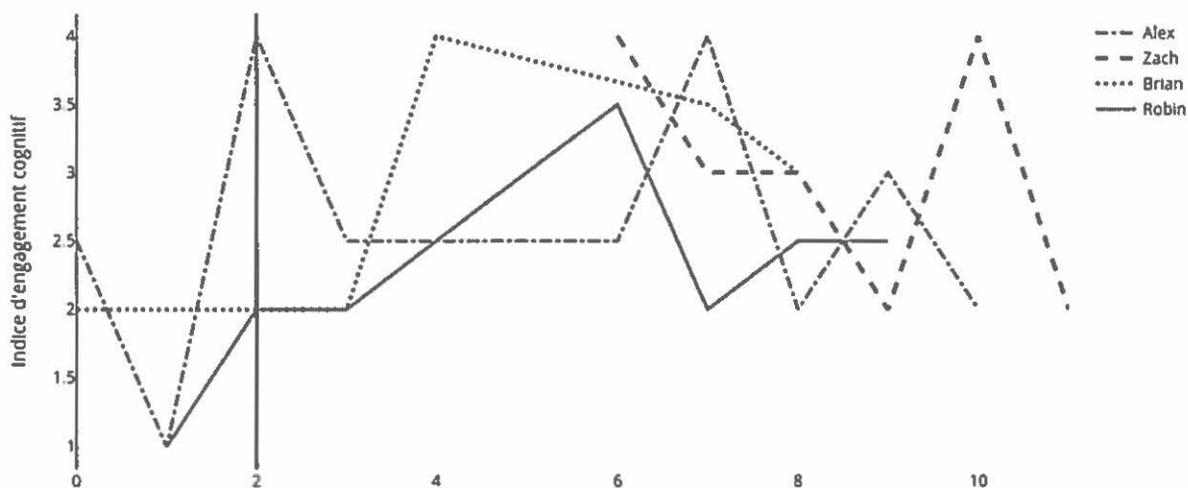


Figure X. Engagement cognitif des sujets tel que perçu par l'enseignant régulière

Objectif général 4 - Augmenter l'engagement affectif de l'enfant envers l'école régulière.

Cet objectif général visait à être atteint à travers deux objectifs spécifiques; l'amélioration de la qualité de la relation enseignant-élève avec l'enseignant régulière ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance envers l'école de communauté. Ainsi, la qualité de la relation enseignant-élève a été évaluée par les enseignants ainsi que les sujets afin de pouvoir comparer les résultats. Le sentiment d'appartenance à l'école a quant à lui été rapporté tel que perçu par les sujets.

Le tableau XII présente les résultats pré et post-test de la perception des sujets de leur relation avec leur enseignant régulière. Ces données sont tirées d'un outil maison créé par la stagiaire, où deux items évaluent le conflit, cinq la proximité et un la confiance, et où l'indice de

qualité relationnelle tiré de la moyenne des huit items peut varier entre un et trois. Ainsi, on observe que chacun des sujets qualifie sa relation avec l'enseignant comme étant de bonne ou de très bonne qualité, et aucun changement n'est observé.

Tableau XII. Qualité de la relation enseignant-élève telle que rapportée par l'élève

	Pré-test	Post-test
Alex	3	2,88
Zach	3	3
Brian	2,63	2,63
Robin	2,63	2,88

Afin de juger de l'atteinte de l'objectif, il est pertinent de comparer la perception de la relation qu'ont les sujets avec celle des enseignants. D'abord, seuls les résultats en post-test ont pu être collectés puisque les questionnaires n'ont pas été remplis au T7 tel que prévu, et aucune donnée n'est disponible pour retour Alex. Le tableau XIII présente donc les résultats au Student-Teacher Relationship Scale au post-test pour la relation entre Zach, Brian, Robin tels qu'évalués par leurs enseignants réguliers respectifs, et ce en percentile suite à l'interprétation faite à partir du manuel validé du STRS. Les percentiles en gris clair représentent des résultats préoccupants en ce qui a trait à la qualité de la relation telle que perçue par l'enseignant. Ainsi, on remarque que tous les sujets ont certaines difficultés relationnelles avec leur enseignant. Zach est perçu comme étant distant sur le plan affectif tout en étant particulièrement demandant en termes de support dont il a besoin dans sa classe. La relation entre Brian et son enseignant est elle aussi empreinte de peu de proximité relationnelle, mais un faible niveau de dépendance et peu de conflits. Finalement, la relation entre Robin et son enseignant est de très faible qualité selon cette dernière. On remarque que le niveau de proximité entre les deux est au troisième percentile,

signifiant que seulement deux pour cent de la population se trouve à avoir une relation caractérisée par plus de distance émotionnelle et affective. Aussi, quoique les résultats des sous-dimensions du conflit et de la dépendance n'atteignent pas le seuil de significativité (75^e percentile), ils sont tous deux assez élevés. C'est ce qui explique que le score total soit aussi faible, laissant croire que l'enseignant de Robin perçoit leur relation comme étant plutôt conflictuelle, caractérisée par peu de proximité et demandante en termes de soutien. Les résultats indiquent donc un écart entre la façon dont les sujets perçoivent leur relation avec l'enseignant régulière et la façon dont l'enseignant perçoit leur relation avec ces élèves.

Tableau XIII. Qualité de la relation enseignant-élève telle que rapportée par l'enseignant (STRS)

	<u>Conflit</u>	<u>Proximité</u>	<u>Dépendance</u>	<u>Total</u>
Alex	-	-	-	-
Zach	35**	22°	85°	36°
Brian	55°	19°	10°	38°
Robin	70°	3°	65°	16°

Le sentiment d'appartenance des sujets envers leur école de communauté a aussi été évalué en pré et post-test, et le tableau XIV en présente les résultats. L'indice d'appartenance pouvait varier entre 1 et 4, et consiste en la moyenne de neuf items (eg. je suis fier de faire partie de mon école) concernant le sentiment d'appartenance des sujets envers leur école de communauté. La seule amélioration significative s'observe chez Zach, pour qui l'indice d'appartenance augmente de près de 1,75 points sur un maximum possible de 3. Aucun changement n'est remarqué en ce qui concerne le sentiment d'appartenance d'Alex, Brian et Robin envers leur école régulière.

Tableau XIV. Sentiment d'appartenance à l'école régulière (ISQ)

	Pré-test	Post-test
Alex	3,67	4
Zach	2,22	4
Brian	3,44	3,11
Robin	3,22	3,67

Pour conclure, le Student Engagement Scale (SES) a été passé auprès de chacun des sujets en pré et post-test afin d'évaluer tout changement au niveau de l'engagement scolaire global suite à la mise en œuvre du programme. Le tableau XV présente les résultats de cette évaluation. L'indice d'engagement peut varier d'un à cinq, cinq indiquant un engagement scolaire très fort et repose sur la moyenne de la cotation d'un total de 19 items. D'abord, il est intéressant de noter que tous les sujets ont un engagement scolaire global plutôt élevé, et ce même en pré-test, ce qui est singulier considérant la clientèle de l'Hôpital de jour. Ensuite, seule l'évaluation de Zach démontre une augmentation significative de l'engagement scolaire global entre le début et la fin du programme. En effet, l'engagement des trois autres sujets est resté stable et assez élevé.

Tableau XV. Engagement scolaire global (SES)

	Pré-test	Post-test
Alex	4,87	4,87
Zach	3,47	4,6
Brian	3,87	4
Robin	3,67	3,67

Le tableau XVI présente l'atteinte de chacun des objectifs par sujet.

Tableau XVI. Atteinte des objectifs généraux et spécifiques par sujet

	Alex	Zach	Brian	Robin
OG 1: Diminution des préoccupations	↑			
OG 2: Augmentation de l'engagement comportemental (École Angrignon)	↑			↑
OG 2: Augmentation de l'engagement comportemental (École de communauté)		N/D*	↑	
OG 3: Augmentation de l'engagement cognitif (École Angrignon)			↓	
OG 3: Augmentation de l'engagement cognitif (École de communauté)		N/D	↑	
OG 4: Augmentation de l'engagement affectif				
OS 1: Augmentation de la qualité de la relation enseignant élève <u>telle que perçue par l'enseignant régulière</u>	N/D	N/D	N/D	N/D
OS 1: Augmentation de la qualité de la relation enseignant élève <u>telle que perçue par l'élève</u>	=	=	=	=
OS 2: Développer le sentiment d'appartenance envers l'école de communauté	=	↑	=	=
Engagement scolaire global	=	↑	=	=

*données manquantes

4. Discussion

4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs

Le jugement sur l'atteinte des objectifs sera divisé par sujet plutôt que par objectif afin de dresser quatre portraits individuels des effets du programme auprès de chacun des participants.

Alex

Comme il est possible d'observer au tableau V, trois des objectifs ont été atteints pour Alex. Il est le seul pour qui une diminution notable des préoccupations s'est effectuée à travers la mise en œuvre du programme ce qui, en retour, peut avoir eu un impact sur l'atteinte des autres cibles d'intervention. En effet, le programme visait à réduire les inquiétudes puisqu'il est tout indiqué qu'un élève très préoccupé est moins disponible aux apprentissages en milieu scolaire. Ainsi, la diminution des préoccupations d'Alex se sont accompagnés d'une augmentation de l'engagement comportemental et cognitif tel qu'évalué par l'enseignant d'Angrignon. Ces changements n'ont pas été observés dans l'école de communauté d'Alex, où ses scores d'engagement comportemental et cognitif étaient cependant passablement élevés dès les débuts du programme. De plus, l'absence de stratégie de généralisation au sein de l'école de communauté peut aussi avoir eu un impact sur cette différence.

Puis, il est impossible de statuer sur la modification de la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant puisque cette dernière n'a pas rempli les questionnaires. Alex, quant à lui, percevait déjà sa relation comme étant de très bonne qualité au début de l'intervention, et cette perception est restée statistiquement stable jusqu'à la fin du programme. Il n'y a pas eu de changements significatifs au niveau du sentiment d'appartenance d'Alex envers son école régulière. Finalement, l'engagement scolaire global d'Alex, c'est-à-dire l'accumulation des dimensions cognitive, affective et comportementale de l'engagement, ne semble pas avoir été modifiée par le programme. Alex avait cependant un engagement scolaire particulièrement élevé avant le début de l'intervention (4,87 sur un maximum de 5), ce qui laissait peu d'espace à l'amélioration. Il est aussi possible de présumer que l'outil d'évaluation n'était pas assez sensible pour détecter l'engagement scolaire chez le sujet, puisque la référence d'Alex à l'Hôpital de jour et son incapacité à être scolarisé dans une école sont des indicateurs d'un problème de désengagement scolaire.

Zach

Tel qu'illustré par le tableau V, peu d'objectifs ont été atteints auprès de Zach selon la collecte de données. La plupart des résultats étaient empreints d'une grande variabilité pendant l'établissement du niveau de base ainsi que pour la durée totale du programme, ce qui ne nous permet pas de déterminer s'il y a eu quelque effet que ce soit au niveau des préoccupations ou de l'engagement comportemental comme cognitif de Zach au sein de l'école Angrignon. De plus, l'école de communauté du sujet n'a rempli les journaux de bord hebdomadaires qu'à partir du T7, ce qui nous empêche de savoir s'il y a eu des changements au sein de ce milieu. L'évaluation de la qualité de la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant n'a été remplie qu'une seule fois vers la fin du programme, mais nous informe de certaines difficultés relationnelles entre le sujet et son enseignant. Malgré celles-ci, Zach évalue sa relation avec son enseignant régulière comme étant très satisfaisante en pré comme en post-test. Finalement, il est le seul chez qui des améliorations très significatives ont été détectées dans son sentiment d'appartenance à son école de communauté et dans son engagement scolaire global.

Plusieurs hypothèses permettent d'expliquer cette incohérence dans l'atteinte des objectifs. D'abord, les données manquantes font en sorte qu'il est impossible de savoir si l'engagement scolaire de Zach s'est amélioré pendant le programme dans son école de communauté. Ceci pourrait légitimer les résultats de Zach sur le plan de l'engagement scolaire global. Puis, l'instabilité des résultats colligés aurait pu être contrée par une évaluation faite sur une plus longue durée. Il aurait été à ce moment possible d'observer une tendance dans les résultats. Il est finalement important de souligner que plusieurs retombées non-évaluées formellement ont été remarqués chez Zach à travers le programme. Ainsi, on souligne une meilleure estime de soi, la cessation complète des comportements d'auto-mutilation et un affect plus positif chez le sujet, ce qui n'était pas prévu aux modalités d'évaluation quantitative du programme. Il est possible que ces observations aient eu un impact positif sur le sentiment

d'appartenance et l'engagement scolaire global de Zach, toutefois, il est malvenu de statuer sur la causalité du programme sur ces retombées.

Brian

Les résultats observés chez Brian sont plutôt disparates. D'abord, le niveau de ses préoccupations ne semble pas avoir été affecté par le programme. La non-atteinte de cet objectif peut avoir eu un impact sur les autres cibles d'intervention, par exemple le fait que l'engagement comportemental de Brian ne se soit pas amélioré à l'école Angrignon et que son engagement cognitif dans ce même milieu ait diminué à travers la durée du programme. Il est intéressant de noter que la tendance contraire s'est formulée dans l'école de communauté du sujet, où l'on observe une amélioration de l'engagement comportemental et cognitif. L'évaluation de la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant, cotée seulement en post-test, indique que l'enseignant régulière se sent significativement moins proche de Brian lorsque comparé à la moyenne populationnelle. Quant à Brian, il évalue comme étant stable sa relation avec son enseignant régulière, et la considère d'assez bonne qualité. Ensuite, on observe aucun changement significatif du sentiment d'appartenance de Brian envers son école de communauté à travers le programme. Pour terminer, l'engagement scolaire global de Brian est resté élevé et stable à travers la durée du programme. Ces résultats vont à l'encontre des données rapportées par les enseignants de l'école Angrignon et ceux de l'enseignant régulier en pré-test, mais rejoignent ceux rapportés par l'école de communauté en post-test. Il est ainsi possible que le sujet ait rapporté son niveau d'engagement à l'égard de son école de communauté seulement.

Robin

Pour finir, peu d'objectifs ont été atteints en ce qui concerne Robin. Ainsi, aucune diminution du niveau de préoccupation n'a été observée à travers le programme. Cependant, celui-ci était très peu élevé et n'a jamais dépassé quatre sur dix, ce qui laisse supposer que Robin

n'était soit pas très préoccupé dès son arrivée et donc que cet objectif n'était pas pertinent pour lui, soit qu'il n'était pas à l'aise de s'ouvrir par rapport à ses inquiétudes avec la stagiaire. Puis, le seul objectif atteint à l'école Angrignon est l'augmentation de l'engagement comportemental tel que rapporté par l'enseignant. Les résultats à l'évaluation de l'engagement cognitif sont trop variables pour observer une tendance. De plus, aucun objectif n'a été atteint au sein de l'école de communauté. Ceci est cohérent avec le fait que Robin n'est à ce jour toujours pas en processus d'intégration à cette école et qu'il la fréquente à raison d'une demi-journée par semaine seulement. Il est aussi le sujet dont l'évaluation globale de la relation enseignant-élève telle que perçue par l'enseignant régulier est la plus faible. L'enseignant qualifie leur relation comme étant empreinte de distance, et les résultats à la dimension du conflit indiquent une relation plutôt conflictuelle. De plus, le total se situe significativement en deçà de la moyenne, ce qui indique une relation où s'observent très peu d'attributs relationnels positifs. En ce qui concerne Robin, il évalue sa relation avec son enseignant régulier comme étant d'assez bonne qualité, avec une augmentation non-significative à travers le programme. Une augmentation non-significative s'observe aussi en ce qui a trait au sentiment d'appartenance du sujet envers son école de communauté. Aucun changement n'a pu être observé au niveau de l'engagement scolaire global de Robin avant et après la mise en œuvre du programme, ce qui est cohérent avec la non-atteinte de la majorité des objectifs visés pour ce sujet.

En somme, il est intéressant de noter que trois des quatre sujets sont présentement réintégrés partiellement ou complètement à leur école de communauté. Seul Robin fréquente toujours son école régulière à raison d'une demi-journée par semaine.

4.2 Liens entre les résultats, les composantes de l'intervention et le contexte théorique

Suite à une intervention de cette envergure, il est essentiel de se questionner sur les liens entre la littérature scientifique et les composantes du programme et leurs possibles impacts sur

les résultats obtenus. Le rôle d'étudiante de la stagiaire ainsi que certaines contraintes du milieu ont eu des effets sur la mise en œuvre du programme. Ainsi, malgré le fait que la majorité des programmes de mentorat s'échelonnent sur une durée d'une à deux années scolaires (eg. Sinclair, Chirstenson, Evelo et Hurley, 1998), il était impossible pour la stagiaire, dans le contexte de sa maîtrise, de faire de même. Tel que mentionné dans la première partie de ce travail, ces interventions ont pour cibles des enfants à problèmes nécessitant un suivi personnalisé s'étalant sur plusieurs mois. Il est aussi admis que la réussite de ces programmes repose non seulement sur l'établissement d'une relation significative avec le mentor, mais aussi sur la stabilité de cette relation. Par conséquent, la durée écourtée de l'intervention, d'un total de dix semaines, pourrait expliquer le nombre limité d'objectifs atteints avec la clientèle. Par ailleurs, on peut envisager que les effets ne perdurent pas dans le temps étant donné la cessation de l'intervention et le bris subséquent de relation entre la stagiaire et les sujets. Le contexte ne permet toutefois pas de vérifier cette hypothèse. La durée des séances du volet individuel a elle aussi été réduite en comparaison aux rencontres similaires des programmes de mentorat. Cet ajustement semblait néanmoins inévitable et constructif considérant le degré d'atteinte de la clientèle en ce qui concerne les difficultés attentionnelles et leur jeune âge.

D'ailleurs, plusieurs autres adaptations ont été faites en raison du jeune âge des sujets. En effet, les programmes validés sur lesquels se base le contenu de l'intervention visent à prévenir le désengagement scolaire auprès d'une clientèle adolescente (Check & Connect et Trait d'Union). La durée écourtée des séances et l'ajout d'une phase de renforcement sous forme d'activité ludique à chacune des séances en sont des exemples. De la même façon, il était moins attendu des élèves qu'ils arrivent à trouver des objectifs réalisables sans l'aide de l'adulte lors des phases de résolution de problème qu'il l'est habituellement pour des adolescents. L'auto-détermination était valorisée et encouragée par la stagiaire, cependant, les attentes étaient adaptées au développement cognitif et à la capacité d'introspection d'enfants âgés entre 9 et 12

ans. Puis, la grille trait n'a pas été utilisée puisqu'elle évalue plusieurs indicateurs de l'engagement qui ne s'appliquent pas aux enfants, par exemple l'absentéisme et les retards, qui sont en jeune âge moins indicateurs de l'engagement scolaire que de la dynamique familiale ou de l'état de santé du sujet. Un journal de bord maison a donc été créé spécifiquement pour le programme, afin de pouvoir faire le même retour sur la semaine que dans le cadre des programmes de mentorat, tout en évaluant des construits plus représentatifs de l'engagement scolaire des sujets. Toutes ces adaptations semblaient pertinentes à la mise en œuvre du programme et l'atteinte ultérieure des objectifs, et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'elles ont été apportées. Elles étaient donc justifiées dans le contexte de ce programme.

Considérant l'inexistence de tels programmes soit auprès d'une clientèle d'âge scolaire, soit dans un contexte psychiatrique, il advient de se questionner sur la pertinence d'administrer une telle intervention auprès de ces sujets. Il est vrai que le développement cognitif des sujets ne leur permette pas le même type de réflexion et de conscientisation qu'à des adolescents. Toutefois, tel que mentionné par la littérature, l'auto-détermination et la motivation intrinsèque sont à alimenter le plus tôt possible dans un contexte où l'enfant d'âge scolaire se trouve d'ores et déjà sur une trajectoire de désengagement. De plus, les études ayant évalué l'impact de l'utilisation de stratégies motivationnelles par les enseignants sur le niveau d'engagement des élèves indiquent la possibilité de favoriser la motivation intrinsèque d'enfants de cet âge, et que ceci peut de surcroît avoir des effets sur leur engagement scolaire (Reeve et al., 2004).

D'autre part, certains des résultats observés peuvent être expliqués par certains liens illustrés dans la chaîne développementale de l'engagement scolaire, le principal étant celui entre la relation enseignant-élève et le niveau d'engagement. En effet, la décision de mettre en œuvre un volet enseignant dans l'objectif d'améliorer la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant régulier était fortement appuyée par la littérature (eg. Skinner et Belmont, 1993 ;

Fredricks, 2011), et ce pour de multiples raisons énumérées en première partie de ce rapport. L'incapacité de la stagiaire à recruter les enseignants réguliers et la collaboration quasi-absente entre les deux milieux peuvent ensemble expliquer certains résultats obtenus. Ainsi, les objectifs visés au sein de l'école de communauté n'ont été atteints que pour Brian. Selon les résultats obtenus, résultats caractérisés par un nombre élevé de données manquantes, les comportements évalués des trois autres sujets ne semblent pas s'être améliorés à travers la durée du programme. Comme le volet enseignant visait d'abord le transfert et la généralisation des acquis fait à l'Hôpital de jour à l'école de communauté, ces résultats étaient prévisibles. Le questionnaire auto-rapporté rempli par les sujets concernant leur relation avec l'enseignant indiquent qu'ils en sont généralement satisfaits. En revanche, les scores au STRS obtenus par les enseignants, quoique seulement disponibles au post-test, permettent de déterminer que celles-ci perçoivent leur relation avec les sujets comme étant demandante et conflictuelle. Or, la perception négative qu'a l'enseignant de son élève est un facteur aggravant du désengagement scolaire, et ce indépendamment de la perception de l'élève par rapport à cette relation, en plus d'être corrélée à une augmentation de l'agressivité chez l'élève (Stipek et Miles, 2008). Ces résultats justifient amplement la pertinence d'intervenir auprès du personnel enseignant de la clientèle visée, et de conclure qu'il aurait été bénéfique pour tous les acteurs concernés que le volet enseignant puisse être mis en place.

Ensuite, il convient d'établir des hypothèses afin d'expliquer les variations inter-sujets dans l'atteinte des objectifs étant donné les écarts individuels observés à cet égard. En premier lieu, les résultats d'Alex sont les plus concluants au sein de l'école Angrignon, et le seul chez qui une diminution des préoccupations a été observée. Aucun changement n'a cependant été observé dans le contexte de l'école de communauté. Outre les justifications décrites ci-haut pour expliquer cet écart, il est aussi possible que certains éléments de son milieu scolaire régulier aient été des obstacles à la généralisation de ses acquis. En effet, Alex a rapporté à plusieurs reprises être

victime d'intimidation au sein de son école régulière et se sentir rejeté par sa classe. Cette problématique est associée à un faible niveau d'engagement scolaire selon Iyer et al. (2010). La victimisation perçue par Alex peut par conséquent expliquer en partie l'absence d'impact sur son niveau d'engagement scolaire au sein de son école de communauté.

En second lieu, l'engagement scolaire global de Zach a augmenté, et ce malgré le fait que les mesures répétées rapportées par les enseignants ne démontrent aucune amélioration au courant du programme, quoiqu'il soit impossible de savoir si les objectifs ont été atteints au sein de l'école de communauté étant donné la quantité de données manquantes. On peut présumer que certains des résultats observés informellement peuvent expliquer cette incohérence. Il est en effet reconnu que l'amélioration du sentiment de compétence et de l'estime de soi est corrélée à un plus haut niveau d'engagement scolaire (Kagan, et Fox, 1998 ; Reeve et al., 2004).

En troisième lieu, seuls les objectifs visés dans le contexte scolaire régulier ont été atteints pour Brian. Une diminution de l'engagement cognitif a même été observée à l'école Angrignon. D'abord, il convient de spécifier que Brian a un profil d'engagement particulier qui se distingue des autres élèves participants. Ce dernier était le seul à n'avoir aucun retard académique, excellent d'ailleurs dans la plupart des matières malgré la durée de sa non-fréquentation scolaire. Les résultats académiques influenceraient ainsi fortement la trajectoire d'engagement scolaire (Hammond et al., 2007), ce qui pourrait être relié aux scores élevés d'engagement global en pré et post-test de Brian. C'est en grande partie pour cette raison que Brian n'aurait pas été à sa place à l'Hôpital de jour, et qu'il aspirait dès le début du programme à ré-intégrer son école de communauté puisqu'il était très motivé à faire plus de tâches académiques et d'apprentissages (l'école Angrignon n'offre que deux heures d'activités académiques par jour). La motivation intrinsèque qu'avait Brian de fréquenter une école régulière peut être liée à l'atteinte des objectifs au sein de ce milieu.

En dernier lieu, seul un objectif a été atteint par Robin suite au programme. Certains éléments explorés lors de l'évaluation de la mise en œuvre peuvent avoir eu des retombées sur la réussite de l'intervention auprès du participant. D'abord, l'établissement de la relation s'est effectué beaucoup moins rapidement qu'avec les autres sujets. Il est d'ailleurs possible que ce soit le portrait clinique particulier à Robin (c-à-d. diagnostic de trouble de l'attachement) qui explique en partie ce phénomène. Robin est aussi celui à qui le plus petit nombre de séances a été administré. Ces réalités ont pu influencer le fait que Robin ne soit pas enclin à participer activement lors des discussions ou à partager ses préoccupations ouvertement avec la stagiaire. Comme les programmes de mentorat reposent sur l'établissement d'une relation significative et la confiance du participant envers le mentor, il était prévisible que moins d'objectifs atteints ne soient observés chez Robin.

4.3 Avantages et limites de l'intervention

Afin de clore ce rapport, il est pertinent de faire état des avantages et limites du programme étudié et de sa mise en œuvre. D'une part, certaines lacunes méthodologiques influencent la réplicabilité de l'étude ainsi que sa valeur scientifique. Le type de devis utilisé, un protocole à simple alternance, est caractérisé par de faibles validité interne et externe (Rivard et Bouchard, 2005). Malgré le fait que seuls les protocoles à cas unique soient de réelles possibilités en raison du contexte particulier à l'Hôpital de jour (eg. seul 20 jeunes le fréquente à la fois), d'autres devis auraient pu pallier à certains problèmes inhérents au protocole à simple alternance. Un des problèmes méthodologiques majeur de la présente étude est l'impossibilité de déterminer le lien de causalité entre la mise en œuvre du programme et les effets observés. Le débordement du programme, c'est-à-dire le fait que l'intervention débute exactement en même temps que tous les services offerts par l'Hôpital de jour, nous empêche effectivement de conclure à la réussite du programme, et ce indépendamment de l'atteinte des objectifs. Afin de contrevenir à ce problème, il aurait été pertinent d'utiliser un protocole à niveaux de base multiples avec les quatre sujets

pour que les résultats aient une plus grande valeur statistique quant à la portée du projet. De plus, un niveau de base plus long en durée, permettant des prises de mesures plus nombreuses, aurait pu pallier en partie cette difficulté méthodologique. Ensuite, plusieurs des outils d'évaluation n'étaient pas validés, même s'ils s'inspiraient de questionnaires reconnus, ce qui a un impact certain sur le poids scientifique des résultats observés et leur interprétation. Suite à la passation des questionnaires auto-rapportés aux sujets, il est possible de se questionner quant à la sensibilité des outils pour évaluer les changements chez la clientèle. Il est en effet étonnant que tous les sujets aient été évalués comme ayant un niveau d'engagement soit élevé ou très élevé avant même que le programme ne débute. Certains des sujets semblaient répondre aux items de façon incohérente avec les comportements observés par la stagiaire, possiblement par désirabilité sociale. D'autres outils d'évaluation validés auraient donc peut-être été plus sensibles ou mieux adaptés à la clientèle du programme.

D'autre part, le contexte organisationnel contenait aussi son lot d'obstacles. Ainsi, l'impossibilité de mettre en œuvre le volet enseignant découle en partie de la réalité du milieu scolaire régulier actuel. Le nombre d'enfants par classe ainsi que la densification des tâches du personnel enseignant ont un impact majeur sur la disponibilité des enseignants à s'impliquer auprès d'élèves à besoins particuliers, ce qui peut en partie expliquer l'absence de collaboration au programme des écoles de communauté. De plus, l'Hôpital de jour a pris la décision de ne plus rencontrer les écoles régulières fréquentées par les élèves en début d'année afin d'alléger la charge de travail des intervenants. Ceci a définitivement influencé la collaboration possible entre les deux milieux, et a pu affaiblir le niveau de motivation des enseignants à participer au programme. Ceci étant dit, il est clair selon les résultats obtenus ainsi que la recherche scientifique au sujet de l'engagement scolaire qu'il aurait grandement avantageux pour les sujets comme pour les enseignants qu'un support soit offert au personnel enseignant, qui est de façon générale assez peu outillé à intervenir auprès d'élèves souffrant de psychopathologies multiples.

Dans un monde idéal, le programme aurait été mis en œuvre au sein de l'école de communauté des sujets, et les enseignants réguliers ou les éducateurs spécialisés du milieu auraient été formés afin d'agir à titre de mentor auprès de cette clientèle. Cette solution aurait non seulement permis la généralisation des acquis faits à l'Hôpital de jour dans le milieu régulier, mais aurait aussi assuré la continuation du suivi fait par le mentor suite à la ré-intégration du sujet, d'autant plus que les problèmes liés au désengagement sont tous manifestes auprès de la clientèle. Ainsi, ce programme, offert par un mentor au sein de l'école de communauté formé à cet effet, aurait pu être disponible à plus long terme et maintenir une stabilité auprès du sujet en plus de pouvoir assurer la collaboration entre les différents acteurs plus aisément. Puis, il est possible d'imaginer que le corps enseignant aurait été plus facile à engager dans un programme émanant de leur propre établissement ou institution. Malgré le contexte moins qu'optimal de la mise en œuvre, des forces et des retombées positives peuvent absolument être attribuées au programme. La simple opportunité donnée aux sujets de s'exprimer ouvertement auprès d'un adulte significatif répondait selon la stagiaire comme le milieu de stage à un besoin personnel de la clientèle. L'Hôpital de jour n'offre en effet aucun suivi individuel, approche qui est généralement bénéfique auprès de sujets ayant de multiples besoins particuliers ainsi que des portraits si différents. Il s'agit d'ailleurs d'une des forces du programme : l'individualisation des interventions faites auprès de chacun des participants. Les sujets ont donc pu utiliser le mentorat de la façon qu'il leur convenait le mieux. Pour conclure, des effets ont été observés, quoiqu'informellement, au niveau de l'auto-détermination et de l'appropriation du cheminement d'au moins trois des sujets. Ce constat laisse croire à la présence de résultats non-évalués pouvant avoir d'importantes retombées à moyen et long terme chez les sujets, en plus de démontrer que les cibles d'évaluation du programme étaient pertinentes. La connaissance de soi et la motivation intrinsèque au changement acquis par certains des participants pourraient avoir des impacts positifs considérables non seulement sur leur trajectoire d'engagement scolaire, mais aussi sur leur développement personnel futur.

Conclusion

Il ne fait pas de doute que le désengagement scolaire est une cible d'intervention pertinente si l'on considère les conséquences qui peuvent découler d'une absence de prévention. Bien que la plupart des programmes d'intervention visant l'amélioration de l'engagement scolaire ont pour cible les adolescents, souvent à risque de décrochage, plusieurs programmes s'attardent aux différents facteurs de risque et de protection présents dans la chaîne développementale du désengagement scolaire, et ce auprès d'une clientèle d'âge scolaire. Le programme mis en œuvre dans le cadre de ce rapport d'analyse avait pour visée d'influencer la trajectoire d'engagement de quatre enfants à risque de désengagement scolaire précoce, et ce à travers divers objectifs liés, de façon directe ou indirecte, à cette problématique. Il est impossible, à partir de l'analyse des résultats, de conclure sur l'atteinte de l'objectif distal. Cependant, l'évaluation des effets n'invalide pas la pertinence de l'implantation du programme auprès de cette clientèle. Certains éléments de la mise en œuvre, par exemple la collaboration lacunaire des enseignants réguliers, pourraient expliquer le nombre peu élevé d'objectifs atteints à la fin du programme. Il serait intéressant de déterminer quels effets pourraient être observés si tous les éléments planifiés étaient respectés. De plus, il serait peut-être profitable d'établir ce type de programme d'intervention directement dans l'école régulière que les enfants doivent intégrer, afin que le suivi soit maintenu une fois que les ressources offertes par l'Hôpital de jour Lyall ne sont plus accessibles aux participants. Ceci faciliterait aussi la collaboration du corps enseignant. Il était malheureusement impossible de procéder ainsi dans le contexte très particulier de la maîtrise et de ce rapport d'analyse d'intervention. Il ressort toutefois de ce programme et de l'analyse subséquente certains succès personnels et professionnels, d'où se dégage le sentiment d'avoir répondu aux besoins des participants, ce qui est l'objectif universellement visé par tous les programmes d'intervention.

Références

- Archambault, I., et Dupéré, V. (2016): Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school, *The Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00220671.2015.1060931
- 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.
- Archambault, I., et Vandebossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275.
- 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.
- 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.
- 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.
- Barro, S. M., et Kolstad, A. J. (1987). *Who drops out of high school?: Findings from high school and beyond*. Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., et Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17(4), 319-336.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., et Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 1437-1452.
- Chouinard, R. (2003). Appui-Motivation. *www.Appui-motivation.qc.ca*.
- Collins, T. A., Gresham, F. M., et Dart, E. H. (2016). The Effects of Peer-Mediated Check-In/Check-Out on the Social Skills of Socially Neglected Students. *Behav Modif*, 40(4), 568-588. doi:10.1177/0145445516643066
- Deci, E. L., Nezlek, J., et Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Demers, M. (1983). Chômage chez les jeunes: Conséquences psychologiques et sociales. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 785-814.

- Eccles, J. S., Migdley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et Maclver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in school and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Elledge, L. C., Cavell, T. A., Ogle, N. T., et Newgent, R. A. (2010). School-based mentoring as selective prevention for bullied children: A preliminary test. *The journal of primary prevention*, 31(3), 171-187.
- Elliott, D. S., et Voss, H. L. (1974). *Delinquency and Dropout*. Lexington, MA: Lexington Books, D. C. Heath and Company.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community Partnerships: Caring for the Children We Share: When Schools Form Partnerships with Families and the Community, the Children Benefit. These Guidelines for Building Partnerships Can Make It Happen. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Ensminger, M. E., et Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of education*, 95-113.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fortin, L. (2015) Trait d'union - Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions. Repéré à http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Guide_TraitUnion.pdf
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4), 327-335.
- 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.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., et Paris, A. (2005). School engagement. In *What do children need to flourish?* (pp. 305-321). Springer US.
- Fredricks, J. A., et McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer US.
- Gregus, S. J., Craig, J. T., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., et Cavell, T. A. (2015). Lunch Buddy Mentoring for Children Victimized by Peers: Two Pilot Studies. *Journal of Applied School Psychology*, 31(2), 167-197.
- Grolnick, W. S., et Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Guevremont, D. C., Macmillan, V. M., Shawchuck, C. R., et Hansen, D. J. (1989). A Peer-Mediated Intervention with Clinic-Referred Socially Isolated Girls Generalization, Maintenance, and Social Validation. *Behavior Modification*, 13(1), 32-50.

- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., et Drew, S. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report. *National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N)*.
- Hamre, B. K., & 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.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In *Aspects of the development of competence: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Herman, K. C., Borden, L. A., Reinke, W. M., et Webster-Stratton, C. (2011). The impact of the Incredible Years parent, child, and teacher training programs on children's co-occurring internalizing symptoms. *School Psychology Quarterly, 26*(3), 189.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., et Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of school psychology, 51*(5), 571-585.
- Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., et Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press), 56*(3), 361.
- 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.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology, 38*(6), 525-549.
- Jordan, W. J., Lara, J., et McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth et Society, 28*(1), 62-94.
- Kagan, J., et Fox, N. (1998). Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. *Biology and the Child. 5th ed.* New York, NY: John Wiley et Sons.
- Kaufman, P. (1992). *Characteristics of At-Risk Students in NELS: 88. National Education Longitudinal Study of 1988. Contractor Report*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental psychology, 29*(6), 970.
- Ladd, G. W., et Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190.

- Larose, S., Duchesne, S., Tarabulsky, G., Cyrenne, D., (2015) *Formation des enseignants-ressources au mentorat et prévention des difficultés d'adaptation scolaire des adolescents pendant la transition primaire-secondaire* (Rapport no RP-146154). Québec, Québec: Université Laval
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., et Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary years: A replication study of the Check & Connect model. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 9(3), 279–301.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor*, 1001, 48109-1259.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013a). Taux de décrochage annuel. Données 2010-2011, Québec, Gouvernement du Québec, 58 p.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674.
- Nadeau, M. F., Normandeau, S., et Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(2), 146-157.
- National Research Council et Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195.
- Pianta, R. C. (2001). Student-teacher relationship scale: *Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(02), 295-312.
- Pica, L. A., Plante, N., et Traoré, I. (2014). Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale: une analyse des principaux facteurs associés. *Zoom santé*, (46).
- Pintrich, P. R., et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Poirier, M., et Fortin, L. (2013). Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire: Le programme Trait d'Union. *Education & Formation*, e, 300, 123-139.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Rivard, V., et Bouchard, S. (2005). Les protocoles à cas unique: Une autre façon tout aussi intéressante de faire de la recherche. *Recherche psychosociale: Pour harmoniser recherche et pratique*, 207-244.

- Roy, A. et Potvin, P. (2014) Guide d'implantation d'un programme de mentorat en milieu scolaire, CTREQ, Québec.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal*, 32(3), 583-625.
- Santé. (2014). Perturbation émotionnelle / comportementale. Repéré à <http://sante.hubatuba.eu/sante-mentale/perturbation-emotionnelle-comportementale.php>
- Sinclair, M. F. (2001). *Persistence plus using Check & Connect: Final report*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, 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.
- 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(1), 29-41.
- Sinclair, M. F., et Kaibel, C. (2002). *Dakota County: Secondary Check & Connect programs: School Success Check & Connect program evaluation final summary report*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- 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.
- Stipek, D., et Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?. *Child development*, 79(6), 1721-1735.
- Troop-Gordon, W., et Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child development*, 76(5), 1072-1091.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.
- Voelkl, K.E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Webster-Stratton, C. (2015). THE INCREDIBLE YEARS® SERIES. *Family-Based Prevention Programs for Children and Adolescents: Theory, Research, and Large-Scale Dissemination*. Psychology Press.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(5), 471-488.

Annexe I**Journal de bord de la stagiaire**

Élève :

Séance no.

Contenu abordé

Retour sur la semaine fait par l'enfant

Nature des préoccupations

Résolution de problèmes

Objectifs visés et moyens déterminés (mise en place et suivi)

Commentaires/observations

Phase	Cocher si abordé	Durée approximative
Bonjour et retour sur la semaine		
Évaluation des préoccupations		
Retour sur les informations recueillies (Trait)		
Résolution de problèmes		
Apprentissage théorique (optionnel)		
Activité de renforcement		

Relation entre la stagiaire et l'élève

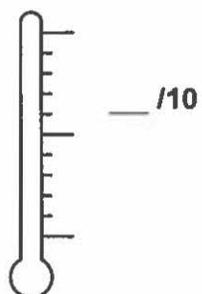
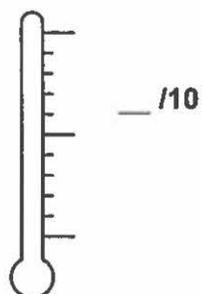
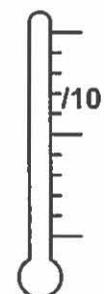
Circle from 1 to 4 (1=strongly disagree, 2=disagree, 3=agree, 4=strongly agree)

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. This child is excited to meet with me; | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. This child is comfortable spending time with me and talking to me; | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. This child easily and readily shares information with me about his or her school experiences and personal life; | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. This child has asked for, or been receptive to, an offer of help from me | 1 | 2 | 3 | 4 |

Circle from 1 to 3 (1=still working on it; 2=fairly good; 3=very close connection/good relationship)

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 5. How would you rate the extent to which you have been able to build a relationship, or connect, with this child? | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|

(Anderson et al, 2004)

Niveau des préoccupations**Familiales****Relationnelles****Scolaires****Partie enseignant**

Journal de bord rempli par l'enseignant régulier OUI NON

Journal de bord rempli par l'enseignant de l'école Angrignon 2 fois 1 fois Pas du tout

Nombre de contacts**1****2****3+****Par courriel****Par contacts téléphoniques****Rencontres en personne**

Rencontre no. _____

Contenu abordé

Déroulement

Phase**Cocher si abordé****Durée approximative**

Apprentissages théoriques

Discussion ouverte

Annexe II

Niveau de satisfaction des enseignants et des élèves

Entrevue semi-structurée version enseignant

1. What did you feel was useful for you in this program?
2. How would you qualify your experience with this program?
3. Did it meet your expectations?
4. Would you recommend this program to other teachers?
5. Is there anything you would change?

Entrevue semi-structurée version élève

1. Are you happy with your monitoring? What did you especially like about it?
2. What about it do you feel has helped you deal with some of your difficulties?
3. Do you feel like something has changed for you since you have started at Douglas?
4. How could the monitoring have been better in your opinion?

2ème partie de l'entrevue version élève: La relation établie avec la stagiaire

1. I feel comfortable meeting with my monitor;
0= not at all 1=somewhat agree 2=completely agree
 2. I feel comfortable talking with my monitor;
0= not at all 1=somewhat agree 2=completely agree
 3. I know that my monitor is really on my side;
0= not at all 1=somewhat agree 2=completely agree
 4. I know that my monitor is there for me no matter what I do
0= not at all 1=somewhat agree 2=completely agree
 5. I feel comfortable talking about my worries and difficulties with my monitor
0= not at all 1=somewhat agree 2=completely agree
 6. How would you describe your general relationship with your monitor?
-
-

Annexe III**Logbook - Teacher version**

How much time has the student spent outside of the classroom today?

None / A few minutes / Almost a full period / The majority of the day

Approximately how many times has the student been asked to take a «time out» today?

Never / 1 or 2 times / 3 to 5 times / 5+ times

Please circle the best answer for the day regarding these affirmations

1. The student follows the rules that he is expected to follow inside the classroom.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

2. When I give directions to the student, he follows them.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

3. The student seems attentive during school-related activities.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

4. I had to give warnings regarding the student's behaviour.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

5. The student tries to understand directions or tasks, with or without my help.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

6. The student makes efforts to accomplish his tasks.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

7. The student is disruptive in his behaviours.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

8. The student tries to follow my instructions.

Never / Sometimes / Almost all the time / Always

Annexe IV**Évaluation de la relation enseignant-élève dans l'école régulière rapportée par l'élève**

1. I feel comfortable talking with my teacher

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

2. I know that my teacher is really on my side

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

3. I feel comfortable asking my teacher for help

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

4. My teacher and I always seem to be struggling with each other

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

5. I feel that my teacher is fair with me

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

6. My teacher is a good role model for me

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

7. I make efforts to please my teacher

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

8. My relationship with my teacher is important for me

0= not at all

1=somewhat agree

2=completely agree

Annexe V**Identification with School Questionnaire (Belongingness subscale)**

(1) I feel proud of being part of my school.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(2) I am treated with as much respect as other students in my class.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(3) The only time I get attention in school is when I cause trouble.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(4) I like to participate in a lot of school activities (for example, sports, clubs, plays).

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(5) Most of my teachers don't really care about me.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(6) Most of the time I would like to be any place other than in school.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(7) There are teachers or other adults in my school that I can talk to if I have a problem.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(8) School is one of my favorite places to be.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree

(9) People at school are interested in what I have to say.

Strongly Agree / Agree / Disagree / Strongly Disagree