

Université de Montréal

Adaptation du programme *Trait d'Union* dans une ressource soutenant la persévérance scolaire

Par
Élodie Chouinard

École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Rapport d'intervention présenté en vue de l'obtention
du grade maître ès sciences (M. Sc.) en Psychoéducation

Juin 2018

© Élodie Chouinard, 2018

Sommaire

L'adaptation du programme *Trait d'Union* présenté ici s'adresse à des adolescents âgés entre 13 et 16 qui ont décroché ou qui sont à risque de décrochage scolaire. Les quatre participantes ayant complété le programme sont inscrites à l'Ancre des Jeunes pour l'année scolaire 2017-2018. Des difficultés personnelles, scolaires ou familiales ont favorisé leur référence au programme *Soutien aux raccrocheurs* offert par l'organisme. L'intervention vise d'ailleurs de favoriser un raccrochage scolaire ou le maintien d'un cheminement scolaire chez l'élève en passant par la diminution de l'impact des problématiques individuelles, ainsi que par l'augmentation des trois dimensions de l'engagement scolaire. Plus précisément, l'intervention est effectuée de façon individuelle sous la forme de 12 rencontres hebdomadaires. Le programme est composé de deux volets. Le volet *Trait* consiste en deux grilles permettant de mesurer quotidiennement le niveau de désengagement de l'élève par le biais d'indicateurs comportementaux, cognitifs et affectifs. Ainsi, le suivi évolutif du jeune s'effectue à l'aide de ces grilles. Puis, le volet *Union* représente quant à lui les rencontres individuelles auxquelles le jeune participera avec l'animatrice. Une séquence d'accompagnement en quatre phases est poursuivie au cours des 12 semaines et permet de combler, sur une base régulière, les besoins d'accompagnement des participants. Lors des rencontres, la dyade se met en action par le biais de résolution de problèmes et de discussions dirigées portant sur la problématique ciblée par l'élève. L'intervention a été évaluée au niveau de la mise en œuvre et des résultats. De manière générale, le programme a été implanté tel qu'il avait été planifié. Toutefois, le niveau de conformité de la mise en œuvre a varié d'une participante à l'autre et ce principalement dû à l'exposition au programme puisque cet aspect a entraîné des variations importantes dans le contenu reçu pour chacune d'entre elles. Pour ce qui est des objectifs de l'intervention, on remarque une diminution de l'impact des problématiques individuelles chez trois participantes. Ce changement a d'ailleurs entraîné l'augmentation de certains construits spécifiques associés aux dimensions de l'engagement scolaire pour ces participantes. Enfin, une discussion abordera de façon plus détaillée l'atteinte des objectifs pour chacune des participantes, ainsi que les éléments ayant pu contribuer ou nuire à l'atteinte de ceux-ci. De plus, des liens entre l'implantation du programme et les résultats, ainsi que les avantages et les limites de l'intervention seront exposés.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	<i>i</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>iv</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>v</i>
<i>Introduction</i>	
1. Contexte théorique	2
1.1 Description de la problématique.....	2
Définition et prévalence.....	2
Facteurs de risque individuels.....	2
Facteurs de risque liés à l'environnement familial.....	6
Facteurs de risque liés à l'environnement scolaire.....	7
Facteur précipitant.....	8
Typologie des décrocheurs scolaires.....	8
Conséquences.....	10
Les raccrocheurs scolaires.....	11
La motivation.....	12
Chaîne prédictive.....	13
1.2 Interventions déjà expérimentées.....	16
Portrait général.....	16
Synthèse des programmes d'intervention.....	17
1.3 Intervention proposée.....	33
2. Méthodologie	35
2.1 Description.....	35
Sujet : Caractéristiques et recrutement.....	35
Objectifs.....	36
Animatrice.....	37
Programme et contenu.....	38
Contexte spatial.....	41
Contexte temporel et dosage de l'intervention.....	41
Stratégie de gestion des apprentissages (moyens de mise en relation).....	41
Stratégie de gestion des comportements (moyens de mise en relation).....	42
Code et procédures.....	42
Système de responsabilité.....	43
Stratégie de transfert de la généralisation.....	44
Système de reconnaissance.....	45
2.2 Évaluation de la mise en œuvre.....	45
Composantes retenues.....	45
Outils et procédures.....	46

2.3 Évaluation des effets	49
Protocole d'évaluation privilégié.....	49
Construits évalués	49
Instruments de mesure et protocole de passation.....	50
3. Résultats	56
3.1 Évaluation de la mise en œuvre	56
3.1.1 Comparaison entre le prévu et le vécu.....	56
3.1.2 Jugement global sur la conformité	67
3.1.3 Implications eu égard à l'évaluation des effets	68
3.2 Évaluation des effets	69
3.2.1 Stratégie d'analyse employée.....	69
3.2.2 Résultats obtenus	69
4. Discussion.....	79
4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs	79
4.2 Liens entre les résultats et l'implantation du programme	80
4.3 Avantages et limites de l'intervention	85
Conclusion.....	89
Références	90
Annexes	97

Liste des tableaux

Tableau 1 : Description du programme : <i>Check & Connect</i>	20
Tableau 2 : Évaluation du programme : <i>Check & Connect</i>	22
Tableau 3 : Description du programme : <i>Trait d'Union</i>	24
Tableau 4 : Évaluation du programme : <i>Trait d'Union</i>	26
Tableau 5 : Description du programme : <i>Heureux comme ... Atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans</i>	28
Tableau 6 : Évaluation du programme : <i>Heureux comme ... Atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans</i>	29
Tableau 7 : Description du programme : <i>Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?</i>	30
Tableau 8 : Évaluation du programme : <i>Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?</i>	31
Tableau 9 : Objectifs	37
Tableau 10 : Contenu de chacune des phases du programme	40
Tableau 11 : Évaluation de la mise en œuvre	48
Tableau 12 : Évaluation des effets	53
Tableau 13 : Nombre de rencontres réalisées pour chacune des phases de la séquence d'accompagnement	60

Liste des figures

Figure 1 : Chaîne prédictive	15
Figure 2 : Évolution du sentiment d'autodétermination global des participantes avant et après l'intervention.	70
Figure 3 : Évolution des minutes de retard des quatre participantes.	71
Figure 4 : Évolution de la participation en classe des quatre participantes.....	73
Figure 5 : Évolution des efforts fournis en classe par les quatre participantes, selon les enseignants.	74
Figure 6 : Évolution des efforts fournis en classe des quatre participantes (autorapportée).....	74
Figure 7 : Évolution du sentiment de compétence et de la volonté d'apprendre des participantes avant et après l'intervention.	75
Figure 8 : Évolution des construits portant sur l'attrait envers l'école et l'utilité perçue envers celle-ci des participantes avant et après l'intervention.	77
Figure 9 : Évolution de la motivation intrinsèque des participantes avant et après l'intervention.	78

Remerciements

Plusieurs personnes m'ont soutenue de près ou de loin dans la réalisation de ce rapport d'intervention. Tout d'abord, je tiens à remercier Stéphane Cantin, professeur responsable du programme de maîtrise « Stage et Évaluation de programme d'intervention » pour la cohorte 2016-2018. Son implication et son expérience ont su contribuer positivement à l'accomplissement de ce travail. Merci pour ton calme et tes encouragements.

Je remercie également mes collègues de maîtrise. Dans les hauts et les bas, la force du groupe était notre plus grand allié. Un merci tout particulier à Claudia et Eszter. Si j'arrive à la fin de ce parcours, c'est en partie grâce à votre soutien, nos encouragements mutuels et nos folies.

J'aimerais aussi remercier mon milieu de stage qu'est l'Ancre des Jeunes. Merci pour ces deux belles années en votre compagnie. Votre accueil et votre ouverture d'esprit m'ont permis de me développer comme professionnelle, mais également comme individu. Un merci tout particulier à mon accompagnateur de stage, Nicolas Roy, qui a su favoriser mon autonomie comme future professionnelle en m'accordant sa confiance et son support dans l'implantation de ce programme. Je tiens également à souligner la participation de mes quatre jeunes de suivi sans qui ce programme n'aurait pas eu lieu. Merci à chacune d'entre vous.

Enfin, je tiens à remercier du plus profond de mon cœur ma famille, mon conjoint et mes amis. Ces deux dernières années ont été parsemées de sacrifices, de fierté et parfois de découragements. Vous avez tous cru en moi et vous m'avez poussé à me dépasser jour après jour. Merci pour vos encouragements, vos petites attentions et votre présence au quotidien. Je vous dois à tous et chacun un peu de ce travail.

C'est un sentiment d'accomplissement, de détermination et de fierté qui m'habite à l'aube de ce nouveau chapitre. J'en retire également qu'il est important de croire en son potentiel et en ses aspirations. Rien n'est impossible si l'on y croit vraiment.

Introduction

Le Québec figure actuellement comme étant la province avec le plus faible taux de diplomation au Canada (Homsy et Savard, 2018). Ainsi le décrochage scolaire représente une problématique scolaire et sociale d'actualité au Québec et ce depuis de nombreuses années. Dès leur entrée au primaire, jusqu'à leur départ précoce du milieu scolaire, les décrocheurs scolaires ont été exposés à de nombreux facteurs de risque (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Janosz, 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Robertson et Collerette, 2005). Ces dits facteurs peuvent être d'ordre individuel, familial ou scolaire. Cependant, malgré les études à ce sujet, ces facteurs affectent différemment la trajectoire de désengagement des élèves à risque. Par ailleurs, des facteurs de stress peuvent également influencer et précipiter le décrochage scolaire chez certains d'entre eux (Dupéré et al., 2018). Ainsi, les trajectoires menant ultimement au décrochage scolaire sont différentes pour tous et chacun. Il est donc primordial, en intervention, de tenir compte de la diversité des facteurs et du processus individuel des jeunes à risque. Ainsi, le mentorat permet d'établir une relation de confiance avec l'élève et permet d'assurer un suivi personnalisé avec le jeune. En ce sens, le programme d'intervention présenté vise à favoriser le raccrochage scolaire ou le maintien d'un cheminement scolaire chez l'élève en passant par la diminution de l'impact des problématiques individuelles, ainsi que par l'augmentation des trois dimensions de l'engagement scolaire. Le travail qui suit sera présenté en plusieurs parties. Dans un premier temps, le contexte théorique associé à la problématique du décrochage scolaire sera exposé et une recension des interventions déjà expérimentées, ainsi que celle proposée seront présentés en détails. Dans un deuxième temps, la méthodologie employée pour l'intervention sera présentée d'après les composantes du modèle de Gendreau (2001). De plus, la planification et les moyens utilisés pour évaluer la mise en œuvre, ainsi que les effets seront exposés. Dans un troisième temps, les résultats de l'implantation et des effets seront présentés. Enfin, dans un quatrième temps, une discussion sera proposée afin de porter un jugement sur l'atteinte des objectifs.

1. Contexte théorique

1.1 Description de la problématique

Définition et prévalence

Actuellement, au Québec, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS, 2014) définit le jeune qui a décroché sur le plan scolaire comme celui qui n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires (DES) ou encore une qualification reconnue par le MELS pour l'année en cours et qui n'est inscrit nulle part dans le système éducatif québécois pour l'année suivante. Selon la Loi sur l'instruction publique (2016), tout enfant résidant au Québec est tenu de fréquenter l'école jusqu'au dernier jour du calendrier de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans. Au Québec, pour l'année scolaire 2012-2013, le taux de prévalence du décrochage scolaire chez les jeunes en âge de fréquenter l'école s'élevait à 15,3% (MELS, 2014). Par ailleurs, selon ces statistiques, durant cette même année, près de deux garçons (18,8%) pour une fille (11,9%) auraient décroché (MELS, 2014). Plusieurs auteurs ont étudié les facteurs qui permettent de prédire le décrochage scolaire chez les jeunes. À cet égard, les recherches permettent d'affirmer que plus la trajectoire d'un élève est parsemée de difficultés, tant sur le plan individuel, familial que scolaire, plus le risque que ceux-ci décrochent est élevé (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Janosz, 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Robertson et Collette, 2005).

Facteurs de risque individuels

Sur le plan personnel, les études ont permis d'identifier certaines caractéristiques individuelles permettant de dépister et d'identifier les étudiants et les jeunes à risque de décrochage scolaire. Ces caractéristiques touchent la notion d'engagement, les difficultés scolaires, ainsi que les difficultés d'ajustement social.

Le concept d'engagement semble central dans la majorité des écrits entourant la problématique du décrochage scolaire (Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009; Finn, 1989; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Rumberger et Larson, 1998; Tinto, 1975). Archambault, Janosz, Fallu et Pagani (2009) soulèvent l'idée que l'engagement scolaire représente un processus s'effritant au fil des années scolaires vécues par le jeune. Par contre, aucun consensus ne semble être établi quant à la définition de l'engagement scolaire. Cependant, Archambault et

Janosz (2006) soulignent dans un de leurs ouvrages qu'une multitude de dimensions peuvent être répertoriées dans les écrits pour définir et mesurer la notion d'engagement. L'implication éducative, les liens sociaux à l'école et le sentiment d'appartenance en sont des exemples (Archambault et Janosz, 2006). Toutefois, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) offrent une définition qui regroupe plusieurs conceptions et dimensions de l'engagement scolaire pouvant être évoquées dans les écrits. Ainsi, ces auteurs définissent l'engagement sous trois dimensions. Il s'agit de l'engagement comportemental, cognitif et affectif (Fredricks et al., 2004).

La dimension comportementale de l'engagement touche principalement les caractéristiques observables des élèves dans leur environnement scolaire (Jimerson, Campos et Greif, 2003). Cette dimension possède trois axes, soit l'axe disciplinaire, scolaire et parascolaire (Fredricks et al., 2004). L'axe disciplinaire réfère à la conformité des comportements, au fait d'être respectueux et assidu, de se conduire de façon acceptable dans son environnement scolaire et de répondre aux consignes émises dans un cadre scolaire, soit dans la classe et à l'école. L'axe scolaire renvoie, quant à lui, à l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage et dans ses tâches scolaires. Des comportements tels que le fait d'effectuer ses devoirs, de participer aux travaux ainsi qu'aux discussions proposés dans un cadre de classe en sont des exemples. Puis, l'axe parascolaire touche tous les aspects relatifs à la participation de l'élève dans des activités proposées par son milieu scolaire. Faire partie d'une équipe sportive ou participer à des activités offertes hors des heures de cours en sont des exemples (Fredricks et al., 2004).

La dimension cognitive touche surtout l'investissement cognitif que peut réaliser un jeune dans ses apprentissages (Jimerson et al., 2003). Les habiletés d'autorégulation, d'organisation et la volonté d'apprendre de nouvelles connaissances sont des comportements qui font référence à cette dimension. De plus, l'aspect motivationnel semble avoir un impact majeur quant à la persévérance scolaire. L'effort, la volonté ou encore toute forme de motivation y sont associés (Brossard, Archambault et Cantin, 2014). Il s'agit d'ailleurs du point central de l'engagement cognitif.

La dimension affective fait, quant à elle, référence aux sentiments, aux attitudes et aux perceptions que suscite l'école pour un jeune. Le niveau de valorisation qu'a un étudiant face à l'école, l'intérêt qu'il y trouve ou encore le sentiment d'appartenance face aux autres élèves représentent des composantes souvent soulevées quant à l'aspect affectif de l'engagement.

Certains concepts reliés à cette dimension de l'engagement peuvent également être associés à des théories motivationnelles.

Ainsi, l'influence de ces trois dimensions est importante dans la compréhension du processus de désengagement chez un élève (Fredricks et al., 2004). Il est d'ailleurs possible de considérer qu'un processus de désengagement peut entraîner un désinvestissement progressif chez un élève et qui, ultimement, peut mener au décrochage scolaire (Brossard et al., 2014; Archambault et Janosz, 2006). À cet égard, différentes propositions théoriques permettent de comprendre l'impact de ces trois dimensions sur le processus entourant cette problématique. En effet, plusieurs modèles tentent de comprendre et d'expliquer le décrochage scolaire. Ces modèles permettent d'établir les facteurs liés à la problématique, mais également leurs interrelations. Le modèle de Tinto (1975), initialement conceptualisé pour le décrochage au collégial, a eu une influence majeure. Aujourd'hui, ce modèle est toujours d'actualité pour expliquer le décrochage scolaire à l'adolescence, puisqu'il porte sur les interactions qui existent entre les individus et leur environnement scolaire. Ce modèle expose l'intention de l'élève à tirer profit de son expérience scolaire, de son engagement dans son établissement d'étude et de sa capacité à répondre à ses besoins. Ainsi, si les objectifs et les buts de l'école répondent aux besoins des jeunes et que celle-ci encadre l'expérience des élèves de manière à optimiser leur réussite scolaire, l'école sera conséquemment en mesure de maintenir ses élèves dans leur cheminement scolaire.

Finn (1989) a, quant à lui, proposé deux modèles pour comprendre le décrochage scolaire. Le premier modèle, le modèle de « participation-identification », intègre d'une part une composante comportementale, mais d'autre part une composante psychologique. Celui-ci a comme prémisse que la majorité des enfants commencent leur cheminement scolaire avec un certain niveau de motivation. Ainsi, tant et aussi longtemps que l'élève participera aux activités scolaires et répondra normalement aux exigences de son environnement scolaire, la motivation de l'élève sera maintenue. À l'inverse, selon Finn (1989), les élèves qui ne participeraient pas aux activités proposées par l'école seraient confrontés à des conséquences négatives se traduisant par une diminution de la motivation, mais également par une baisse du sentiment d'appartenance, d'identification et de valorisation face à l'expérience scolaire. Le modèle « frustration – estime de soi » propose que le décrochage scolaire soit plutôt associé aux problèmes de comportements présents chez un élève. Ceux-ci apparaîtraient dans le but de protéger l'estime de soi du jeune

affecté par les expériences négatives vécues dans son environnement scolaire. Par exemple, la faible performance scolaire serait associée à une diminution de l'estime personnelle et à l'augmentation des problèmes de comportements. Les pratiques scolaires déficientes et l'influence des pairs contribueraient à exacerber ces comportements déviants (Finn, 1989).

Finalement, Rumberger et Larson (1998) proposent un modèle qui est inspiré des deux modèles présentés précédemment. Celui-ci comprend deux types d'engagements. Il y a l'engagement social, qui est associé au comportement, à la présence et à la participation aux activités proposées par le milieu scolaire; puis il y a l'engagement scolaire qui est lié à la participation en classe ainsi qu'aux attentes qu'ont les élèves envers l'école. Certains aspects tels que la réussite académique, le rendement scolaire et la stabilité influenceraient directement ces deux types d'engagements. À cet égard, les caractéristiques de l'environnement où gravite le jeune, telles que sa famille, sa communauté ou encore son école, influenceraient la stabilité de celui-ci à fréquenter son milieu scolaire, mais également sur le plan de sa réussite scolaire et de son rendement.

Ainsi, pour faire suite aux facteurs de risque individuels associés à l'engagement, le fait qu'un jeune n'adopte pas les comportements mentionnés précédemment le place dans une situation à risque. À cet égard, le manque de motivation, l'absence d'intérêt envers l'école et un faible engagement scolaire sont des facteurs individuels fréquemment soulevés par les auteurs ainsi que par les modèles théoriques explicatifs portant sur le décrochage scolaire (Dunn, Chambers et Rabren, 2004; Hickman, Bartholomew, Mathwig et Heinrich, 2008; Janosz et al., 2008; Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

Au-delà de l'engagement scolaire, le faible rendement scolaire représente le facteur de risque le plus souvent soulevé lors d'études portant sur le décrochage scolaire chez les adolescents (Battin-Pearson et al., 2000; Bowers, 2010; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2012; Fortin et al., 2006; Hickman et al., 2008; O'Connell et Sheikh, 2009; Suh, Suh et Houston, 2007). En ce sens, certains facteurs tels que le redoublement, les difficultés d'apprentissage et la présence d'un faible niveau de concentration sont également reliés au faible rendement scolaire et parallèlement associés aux difficultés scolaires des jeunes à risque (Battin-Pearson et al., 2000; Garnier, Stein et Jacobs, 1997).

Enfin, pour d'autres chercheurs tels Jimerson et al. (2000), la présence de problèmes de comportements et d'ajustement social serait l'un des plus importants facteurs de risque quant à cette problématique. La délinquance, les conduites antisociales et l'abus de substance (drogues et alcool) constituent des caractéristiques comportementales à risque associées au décrochage scolaire chez les jeunes (Fortin et Picard, 1999; Younge, Oetting et Deffenbacher, 1996). Par ailleurs, l'affiliation à des pairs déviants, qui adoptent des comportements similaires à ceux nommés ci-haut, est également un facteur permettant de prédire le décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000; Jimerson et al., 2000). Néanmoins, les élèves qui vivent des difficultés relationnelles sont également plus à risque de décrocher. La victimisation et le retrait social agissent à titre de facteurs de risque individuels au moment de la compréhension du décrochage scolaire à l'adolescence (Marcotte, Lévesque et Fortin, 2006). Finalement, pour Marcotte et al. (2006), la présence d'un niveau élevé d'anxiété et de problèmes dépressifs permet aussi de prédire l'abandon scolaire.

Facteurs de risque liés à l'environnement familial

L'environnement familial joue un rôle important dans le processus du décrochage scolaire pour les élèves à risque. Certaines recherches ont démontré que les événements précipitants associés au décrochage scolaire proviennent majoritairement de la famille (Garnier et al., 1997). La présence de valeurs dites marginales ou encore le fait de vivre sous des modes de vie non conventionnels en sont des exemples (Garnier et al., 1997; Pong et Ju, 2000; Walker, Grantham-McGregor, Himes, Williams et Duff, 1998). Selon ces mêmes auteurs, les décrocheurs scolaires proviennent plus souvent de familles reconstituées ou encore de familles monoparentales. Ils sont plus susceptibles d'avoir des parents qui leur offrent un faible soutien émotionnel et qui utilisent des pratiques parentales inadaptées. Une faible supervision parentale et le manque d'encadrement sont également des facteurs de risque présents dans les familles de décrocheurs (Fortin et al., 2006; McNeal, 1999; Potvin et al., 1999). En regard de la scolarisation de leurs enfants, ces parents participent peu aux activités scolaires, ils ont de faibles attentes face à l'école et ils sont également peu engagés dans le cheminement scolaire de ceux-ci (Battin-Pearson et al., 2000; Potvin et al., 1999; Rumberger, 1995). De plus, des événements stressants se déroulant dans le système familial, tel un décès, la présence de maladie ou encore un divorce augmentent aussi le risque de décrocher

chez certains élèves (Battin-Pearson et al., 2000; Jimerson et al., 2000; Rumberger, 1995). Finalement, la pauvreté, le faible statut socio-économique d'une famille ou encore le fait qu'un parent vive de l'aide sociale sont des facteurs qui influencent le risque de décrochage scolaire à l'adolescence (Englund, Egeland et Collins, 2008; McNeal, 1999; Orthner et Randolph, 1999).

Facteurs de risque liés à l'environnement scolaire

Certaines caractéristiques propres au contexte scolaire permettent également d'expliquer cette problématique. Lors d'études menées auprès de décrocheurs, une grande majorité d'entre eux relèvent qu'ils ont vécu des expériences négatives dans leur milieu scolaire (Franklin et Streeter, 1995; Violette, 1991). De ce fait, une relation enseignant-élève négative peut influencer la performance scolaire de l'élève, mais également augmenter le risque de décrocher. Cette relation a également un impact sur l'engagement de l'adolescent dans ses activités scolaires et sociales (Englund et al., 2008; Fortin et al., 2006; Pierce, 1994; Potvin et Paradis, 2000). Cette relation dyadique est vue comme étant bidirectionnelle, puisque l'élève influence également cette relation par ses agissements, son attitude envers l'enseignant et l'influence que celui-ci a sur le groupe classe. La création d'un lien de confiance avec un adulte significatif (comme l'enseignant) peut être très bénéfique pour les jeunes à risque, puisque cette relation favorise la persévérance et la réussite scolaire chez ceux-ci. Par ailleurs, l'enseignant peut favoriser la réussite scolaire de ses élèves par un climat de classe favorable en développant de bonnes conditions psychosociales dans son groupe, comme l'organisation de la classe, l'orientation à la tâche ou encore la disponibilité de celui-ci à l'égard des élèves (Bennacer, 2000). Par ailleurs, certains auteurs notent que le risque de décrochage scolaire est augmenté dans les environnements de classe où les règles ne sont pas claires ou peu cohérentes et où les enseignants utilisent souvent des interventions punitives ainsi que des suspensions (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Ce climat de classe plus négatif peut avoir une grande influence sur les étudiants et indirectement contribuer à l'augmentation des troubles déficitaires de l'attention, des troubles de comportements, ainsi que des troubles de l'opposition (Kasen, Johnson et Cohen, 1990).

Facteur précipitant

Parallèlement aux facteurs nommés ci-dessus, les événements de vie stressants représentent des facteurs précipitants associés au décrochage scolaire (Dupéré et al., 2018). À cet égard, ces auteurs démontrent qu'il est très fréquent que les élèves ayant décroché ont vécu des facteurs de stress quelques mois avant d'abandonner l'école. Deux types de facteurs de stress peuvent être définis. Il y a les situations distinctes (ex. : la mort d'un proche) et les problèmes chroniques (ex. : difficultés associées à une commotion cérébrale). Ainsi, il en ressort qu'environ deux jeunes sur cinq connaîtraient une situation de vie stressante trois mois avant de décrocher (Dupéré et al., 2018). Par ailleurs, l'exposition à des événements stressants serait également fréquente quelques mois avant l'apparition de certaines psychopathologies typiquement émergentes à l'adolescence, notamment la dépression, l'anxiété, les troubles de comportements et la toxicomanie (Hankin et Abela, 2005; Harkness, Bruce et Lumley, 2006). Ces psychopathologies figurent, comme mentionné plus haut, parmi les facteurs de risque associés au décrochage scolaire.

Typologie des décrocheurs scolaires

Janosz (2000) rapporte que la problématique d'abandon scolaire est multidimensionnelle et que les causes rattachées sont multiples. Les jeunes à risque de décrochage scolaire représentent un groupe hétérogène, puisque ceux-ci ne démontrent pas tous les mêmes caractéristiques. L'analyse des écrits révèle que ces dernières touchent autant le jeune lui-même que son environnement familial et scolaire. Plusieurs études ont été menées pour être en mesure d'établir des typologies quant aux décrocheurs potentiels et, par le fait même, de mieux intervenir selon leurs caractéristiques (Fortin et al., 2006; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Kronick et Hargis, 1990).

Laurier Fortin et ses collaborateurs (2006) ont étudié plus de 317 élèves à risque de décrochage scolaire, âgés de 12 à 13 ans. L'élaboration de cette typologie s'est réalisée en fonction du fait d'être à risque ou non de décrochage scolaire, mais également à partir de variables personnelles, familiales et scolaires. Cette étude leur a permis d'établir une typologie comprenant quatre sous-groupes.

Le premier sous-groupe est celui relatif aux conduites antisociales cachées et qui regroupe environ 19% des élèves rencontrés. Ces élèves ont un rendement scolaire satisfaisant et sont souvent

perçus positivement par leurs enseignants. Ils sont décrits comme étant des jeunes agréables, travailleurs, sociables, obéissants et coopératifs. Toutefois, ces jeunes commettent de multiples infractions et adoptent des comportements inappropriés qui semblent échapper aux observations de leurs enseignants. Sur le plan de la sphère familiale, les élèves de ce sous-groupe rapportent le plus faible niveau de contrôle parental et la présence de conflits familiaux.

Le deuxième sous-groupe rassemble les élèves peu intéressés et peu motivés par l'école (39,7%). Ces élèves démontrent le moins de problèmes personnels, familiaux et scolaires. Ils ont un bon rendement scolaire et une bonne adaptation sociale. Selon ceux-ci, leur famille est adéquate, malgré le fait que leurs parents leur offrent un faible soutien émotionnel. Ils reçoivent peu d'aide et d'encouragements dans leurs tâches scolaires, mais mentionnent que leurs parents accordent de l'importance à l'école. Malgré le fait qu'ils ont une bonne relation avec leurs enseignants, ils perçoivent les autres élèves comme étant agités et indisciplinés. Ils ont l'impression de perdre beaucoup de temps à l'école, ils sont peu motivés et manquent d'intérêt envers la sphère scolaire.

Le troisième sous-groupe est associé aux problèmes de comportements extériorisés (30,5%). Ces élèves ont des difficultés d'apprentissage et obtiennent de faibles résultats scolaires en français et en mathématiques. Ils ont d'importants problèmes de comportements et sont décrits par les enseignants comme étant agités, instables, désobéissants et non coopératifs.

Enfin, le quatrième sous-groupe regroupe les élèves dépressifs qui correspondent à environ 11% des jeunes à risque. Ces jeunes présentent un niveau de dépression élevé. N'ayant pas de problèmes de comportement et étant très peu perturbants, ces élèves tendent à être ignorés à l'école. Leur rendement scolaire est bon et les attitudes des enseignants à leur égard sont positives. Par contre, ces élèves éprouvent de nombreuses difficultés. Ils rapportent qu'ils se sentent tristes, irritables et découragés. Ils sont souvent isolés socialement et une perte d'intérêt marquée envers les activités quotidiennes peut être observée. Ils mentionnent qu'ils ont des idées suicidaires et témoignent d'une faible estime de soi. De tous les sous-groupes, ces élèves démontrent la situation familiale la plus problématique sur le plan des compétences parentales, de la cohésion familiale et des relations entre les membres.

D'autres études telles que celles de Janosz et al. (2000) ainsi que de Kronick et Hargis (1990) ont permis d'établir des typologies similaires quant aux décrocheurs potentiels. Toutefois, ces auteurs ont considéré des critères différents lors de la réalisation de celles-ci. À cet égard,

l'étude de Fortin et al. (2006) se différencie de ces dernières, puisqu'elle inclut les sphères personnelles et familiales qui ne sont pas abordées par les autres auteurs. Compte tenu de l'importance de l'environnement familial et scolaire dans le processus menant au décrochage scolaire, la typologie retenue est celle de Fortin et al. (2006). Par ailleurs, il est fort possible de croire que les décrocheurs scolaires actuels puissent être associés à l'un ou l'autre des différents sous-groupes de décrocheurs potentiels développés dans la typologie de Fortin et al. (2006) grâce à leurs caractéristiques individuelles s'y apparentant.

Conséquences

Actuellement, de nombreuses études ont démontré que le décrochage scolaire entraîne des conséquences négatives tant sur le plan individuel que sociétal. En effet, les élèves ayant interrompu leur cheminement scolaire auraient des emplois moins stables, moins bien rémunérés et vivraient davantage en précarité d'emploi (Janosz, 2000). Le taux de chômage serait plus élevé chez les décrocheurs que chez les élèves ayant été diplômés et une grande proportion de ces jeunes bénéficierait d'aide sociale et d'assurance-emploi (Janosz, 2000). Ceux-ci souffriraient de plus de problèmes de santé physique et mentale et les décrocheuses tomberaient enceintes de façon plus précoce (Forget, Bilodeau et Tétreault, 1992; Janosz, 2000). De plus, en sachant qu'une majorité d'entre eux deviendront parents, le risque que leurs propres enfants éprouvent des difficultés scolaires et qu'ils décrochent à leur tour se voit augmenté (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Rumberger, 1995).

Le décrochage scolaire, ainsi que ses conséquences associées peuvent représenter une finalité en soi pour certains individus. Par contre, cette trajectoire peut être marquée par de simples pauses, interruptions ou bifurcations. En effet, au Québec, il est démontré que de nombreux diplômes sont obtenus au-delà de l'âge normalement prévu (MELS, 2014). Cela porte à croire qu'il existe également une trajectoire plus positive à la suite du décrochage soit, le raccrochage scolaire. Tyler et Lofstrom (2009) soulignent dans leur étude que le désir d'obtenir un diplôme minimal et de meilleures conditions de travail sont au cœur des motivations des jeunes décrocheurs. De nos jours, le diplôme d'études secondaires représente un passeport pour l'avenir (Tyler et Lofstrom, 2009). Ainsi, malgré le fait qu'il existe une littérature abondante sur le décrochage scolaire, les recherches se font moins nombreuses quant au raccrochage scolaire. Par

contre, quelques auteurs font état de cette trajectoire. Les écrits traitent principalement des raccrocheurs adultes, mais certaines données peuvent tout de même permettre une meilleure compréhension de cette population.

Les raccrocheurs scolaires

Hrimech, Théoret, Hardy et Gariépy (1993) définissent le raccrocheur comme « celui qui, après avoir abandonné ses études secondaires, se réinscrit dans le système scolaire, soit dans des écoles créées pour ce type d'élèves, soit dans des centres d'éducation des adultes » (Hrimech et al., 1993). Dès lors, selon une revue de la littérature proposée par Maltais (2010, cité dans Villatte et Marcotte, 2013) quelques caractéristiques quant aux raccrocheurs semblent émerger. Sur le plan scolaire, plusieurs raccrocheurs mentionnent qu'ils ont vécu des difficultés durant leur parcours au secondaire. Ces difficultés se situaient sur le plan des apprentissages, mais également aux plans relationnels et scolaires. Généralement, une grande partie de ceux-ci auraient été victimes de stigmatisation à leur école (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). Beaucoup de jeunes raccrocheurs viendraient de familles qui considèrent les études comme étant importantes. Toutefois, ceux-ci auraient vécu des enjeux personnels et familiaux difficiles qui les auraient menés à décrocher. Puis, une grande proportion de raccrocheurs aurait occupé un ou des emplois en dessous de leurs attentes et peu rémunérés (Villatte et Marcotte, 2013). Ainsi, la perspective d'un avenir meilleur serait l'élément clé dans le fait de persister au secteur adulte (Bouchard et St-Amant, 1996). Par ailleurs, Bouchard et St-Amant (1996) définissent la trajectoire des raccrocheurs selon trois étapes. Tout d'abord, l'abandon scolaire de ceux-ci représente de prime abord un « signal de mal-être » soit à l'école ou dans l'environnement familial. Par la suite, la deuxième étape serait caractérisée par l'entrée sur le marché du travail. Par contre, ces décrocheurs feraient rapidement face à un avenir bloqué. Ainsi, cette prise de conscience permettrait à certains décrocheurs scolaires de vouloir améliorer leur situation et donc de considérer une situation de retour à l'école (troisième étape). Finalement, malgré les nombreux facteurs individuels, familiaux et scolaires, un concept provenant de l'individu lui-même semble crucial quant au retour à l'école et à la persévérance scolaire des raccrocheurs et il s'agit de la motivation (Gagnon et Brunel, 2005).

La motivation

La motivation représente un terme parfois vague et très général. Globalement, elle se rapporte au concept de régulation du comportement de satisfaction des besoins et de recherche de but (Delignières, 2008). En contexte scolaire, Viau (1994) définit celle-ci comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » Dans le domaine scolaire, la caractéristique prédominante de la motivation consiste en son aspect multifactoriel (Genoud, Ruiz et Gurtner, 2009). À cet égard, selon l'approche sociocognitive, la motivation prendrait son origine dans les perceptions et les conceptions de l'élève. Cette approche mettrait en évidence l'apport de déterminants et d'indicateurs permettant d'évaluer le degré de motivation d'un élève (Barbeau, 1991).

Quatre déterminants semblent prédominants quant à la motivation scolaire. Il y a les perceptions de soi qui regroupent le concept d'estime de soi et les perceptions qu'à un élève de lui-même et de ses capacités quant aux matières scolaires et aux différentes tâches d'apprentissage proposées. Ensuite, la perception de la valeur d'une activité représente le déterminant de la motivation qui renvoie au jugement que porte l'élève à l'utilité de l'activité en considérant les buts qu'il s'est fixés. Par la suite, la perception qu'a l'élève quant à sa compétence à accomplir une activité représente les processus d'autoévaluation qui amènent l'élève à juger, avant même d'entreprendre une tâche, de ses capacités à accomplir celle-ci de manière adéquate. Enfin, la perception de contrôlabilité représente la perception que l'élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement d'une tâche ou d'une activité. Ce dernier déterminant de la motivation est d'ailleurs grandement influencé par la perception qu'a l'élève de sa compétence et des perceptions attributionnelles (Viau, 1994).

Puis, quatre indicateurs principaux de la motivation retiendraient l'attention. Il y aurait le concept de choix qui fait référence au fait de choisir d'entreprendre une activité ou encore d'éviter celle-ci. La persévérance représente quant à elle la ténacité et la durée de l'effort déployé pour la réalisation d'un travail. Ensuite, l'engagement cognitif consiste également en un indicateur de la motivation. Tel que défini plus haut, il s'agirait des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utilisées par l'élève. Enfin, la performance représente l'indicateur qui correspond aux résultats

observables de l'apprentissage. En fait, il s'agit de l'utilisation des connaissances apprises par l'élève, et ce, tant sur le plan des connaissances procédurales que déclaratives ou encore l'utilisation des stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation. L'influence entre les concepts de motivation et de performance serait d'ailleurs bidirectionnelle, puisque ces deux concepts s'influencent mutuellement (Viau, 1994).

Finalement, il est important de distinguer trois types de motivation. Tout d'abord, il y a la motivation intrinsèque. Il s'agit en fait du plus haut niveau de motivation autodéterminée qu'une personne peut atteindre. L'autodétermination fait référence au besoin d'autonomie chez l'humain. L'individu a besoin de sentir qu'il est à la base de ses choix lorsqu'il doit adopter un comportement. Ainsi, la motivation intrinsèque est liée aux bénéfices que l'élève pourra tirer directement de son activité ou d'une tâche. L'élève est dit intrinsèquement motivé lorsque la raison derrière son comportement est issue d'une relation directe provenant de lui et de la tâche à accomplir. À cet égard, aucun facteur externe n'accompagne ou ne teinte ce type de motivation. À l'inverse, la motivation extrinsèque est caractérisée par la présence de facteurs externes. Elle se révèle lorsque l'élève tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique d'une tâche ou d'une activité. Finalement, l'amotivation est définie comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'élève. Elle surgit principalement lorsque l'élève est incapable de percevoir une relation entre son comportement et les résultats qui en découlent.

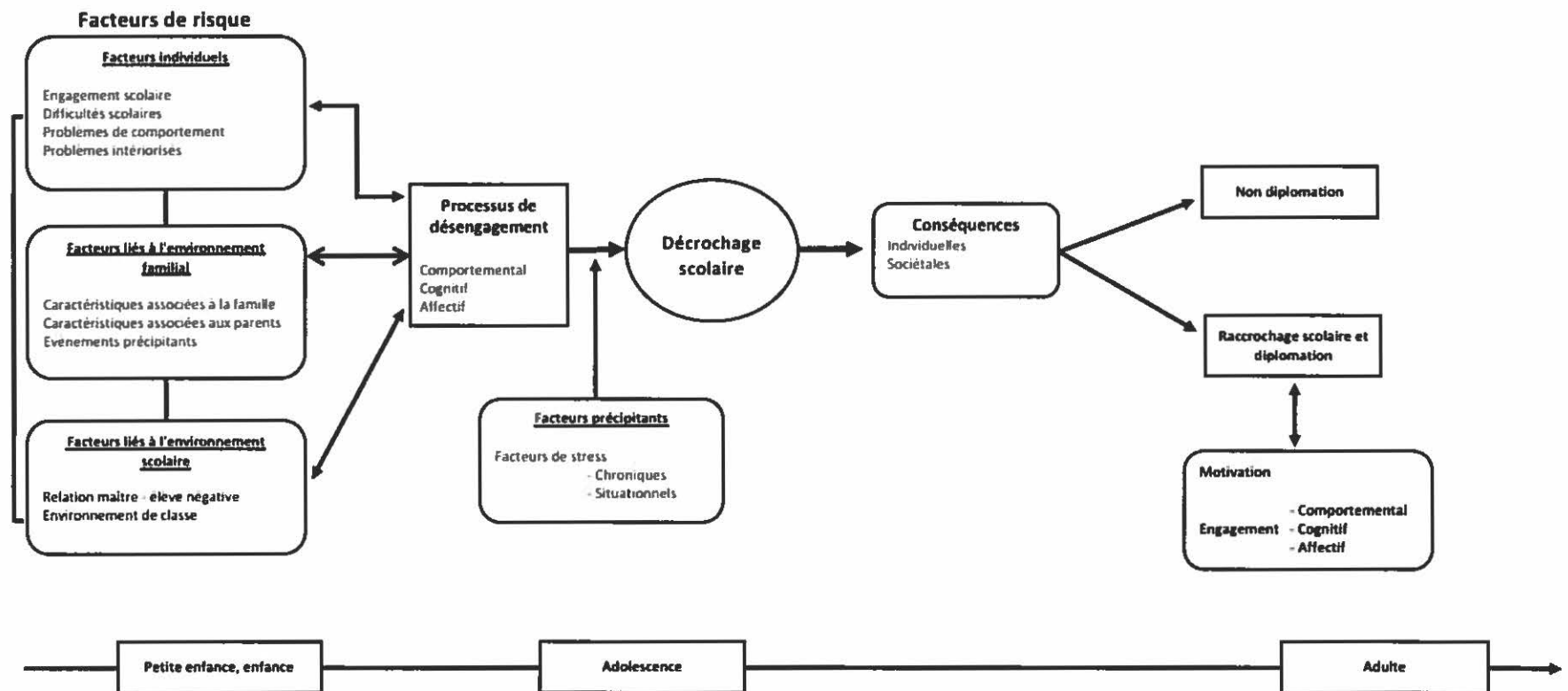
Chaîne prédictive

La figure 1 tente d'expliquer le processus menant au décrochage scolaire. Ainsi, durant le développement de l'individu, des facteurs de risque viennent influencer son évolution, mais également son processus de désengagement. Tel qu'illustré, il existe une interaction entre les différents facteurs de risque individuels, familiaux et scolaires dès la petite enfance. Cette interaction engendre un processus de désengagement qui s'effectue dès le primaire et qui s'intensifie au fil des années scolaires. Les trois dimensions de l'engagement scolaire, soit : l'engagement comportemental, cognitif et affectif ont un lien direct sur la trajectoire de désengagement vécue par l'individu. Parfois, des facteurs de stress vécus par l'individu peuvent également précipiter ladite trajectoire. Le décrochage scolaire sera conséquent de ces interactions. À l'âge adulte, cette problématique engendre plusieurs conséquences sur le plan individuel et

sociétal. Toutefois, deux trajectoires semblent émerger à la suite du décrochage, soit le maintien de la situation actuelle ou encore une trajectoire de rattrapage scolaire. Cette dernière peut être observée tant chez les jeunes décrocheurs que chez les adultes ayant vécu les conséquences associées à leurs choix scolaires. À cet égard, les trois dimensions de l'engagement scolaire, ainsi que la motivation, apparaissent comme étant des déterminants importants du rattrapage scolaire. Donc, ces quatre variables feront l'objet des cibles d'intervention du programme qui sera présenté plus loin. Par ailleurs, comme les facteurs de stress agissent parfois à titre de déclencheurs à l'égard du décrochage scolaire, ceux-ci figureront également parmi les cibles d'intervention du programme.

Figure 1

Chaîne prédictive



1.2 Interventions déjà expérimentées

Portrait général

Les recherches permettent de démontrer la quantité importante de facteurs ayant un rôle à jouer dans la trajectoire développementale du décrochage scolaire et du désengagement scolaire. Ainsi, un éventail considérable de programmes de prévention et d'intervention peut être répertorié (Cobb, Sample, Alwell et Johns, 2006; Prevatt et Kelly, 2003; Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry et Morrison, 2011). Les nombreux facteurs individuels, familiaux et scolaires permettent la création d'objectifs variés. À cet égard, les programmes existants ne comportent pas les mêmes cibles d'intervention et ont des contenus très différents.

L'une des principales approches préconisées par ces programmes est l'approche multimodale, puisqu'elle vise à inclure tous les agents de socialisation dans le processus d'intervention (Poirier et Fortin, 2013). Ainsi, le jeune lui-même, ses parents et les acteurs sociaux de l'école sont sollicités durant le programme. Cette approche possède habituellement trois types de volets. On retrouve le volet du jeune qui aborde principalement les habiletés scolaires, les problèmes de comportements, les habiletés sociales ou encore le soutien des pairs. Avec les parents, les interventions retrouvées dans ce volet visent la formation et la gestion des pratiques éducatives envers leur enfant. Puis, pour ce qui est du volet des enseignants, l'enseignement des comportements adaptatifs et motivationnels est abordé ainsi que la gestion de classe. Cette approche permet d'exercer une influence, tant sur les facteurs de risque individuels, familiaux et scolaires qui influencent tous indirectement le décrochage scolaire. Par ailleurs, celle-ci favorise également la généralisation des acquis et les probabilités de réussite du programme, puisqu'elle tient compte des différents milieux où évolue le jeune. De plus, l'approche cognitive-comportementale est également très utilisée (Cobb et al., 2006). Celle-ci vise à responsabiliser le jeune dans sa démarche et permet l'éducation et l'apprentissage de certaines habiletés. L'apprentissage des techniques de résolution de problème, l'amélioration des habiletés sociales ou encore la correction de distorsions cognitives en sont des exemples. Cette dernière peut agir tant sur les comportements que sur les cognitions ou émotions erronées qui influencent négativement le processus de désengagement. Toutefois, ces programmes d'intervention sont dispendieux, puisqu'ils comportent plusieurs volets d'intervention et demandent l'implication de plusieurs acteurs afin que le programme se révèle efficace. Enfin, l'approche motivationnelle, qui inclut toutes les interventions visant l'augmentation de la motivation est également soulevée. Cette

approche permet d'augmenter l'intérêt au changement, de diminuer l'ambivalence présente chez le jeune et également de faire émerger la motivation de celui-ci. Ainsi, plus une personne est motivée, plus celle-ci sera en mesure de réfléchir à la mise en place de moyens concrets pour diminuer ses propres difficultés. Cet aspect motivationnel est au cœur des préoccupations et des difficultés soulevées chez les jeunes qui risquent d'aller vers le décrochage scolaire.

Synthèse des programmes d'intervention

Les programmes retenus et répertoriés dans la section qui suit sont majoritairement québécois ou encore jugés prometteurs quant à leur efficacité. Ils sont principalement conçus sous les approches multimodales ou cognitive-comportementales et ciblent une clientèle qui fréquente le milieu scolaire. Leurs contenus touchent principalement les différentes dimensions de l'engagement scolaire, et ce, tant sur le plan comportemental, cognitif, qu'affectif. Le premier, le programme *Check & Connect* a été retenu puisqu'il s'agit du programme ayant inspiré le programme québécois *Trait d'Union*. Son efficacité a été démontrée aux États-Unis et celui-ci se différencie grâce à sa modalité de mentorat (Christenson, Sinclair, Thurlow et Evelo, 1999). Il découle des approches préconisées, puisqu'il intègre la participation des différents milieux où évolue le jeune, soit l'école et la famille, mais met aussi en place des volets cognitivo-comportementaux. De plus, les études portant sur ce programme ont permis de démontrer que le taux de décrochage scolaire a diminué à la suite de l'implantation de celui-ci et que les élèves ayant participé à *Check & Connect* avaient moins de chance d'abandonner l'école. Par ailleurs, dans le domaine, *Check & Connect* se sont révélés être très prometteurs quant à cette problématique (Alvarez et Anderson-Ketchmark, 2010; Anderson, Christenson, Sinclair et Lehr, 2004; Sinclair, Christenson, Lehr et Anderson, 2003).

Le programme *Trait d'Union* (Fortin, 2015) a été sélectionné principalement en raison du fait qu'il est une version adaptée du premier programme nommé ci-dessus (*Check & Connect*) et qu'il a été évalué comme étant un programme efficace pour la problématique de décrochage scolaire au Québec. Par ailleurs, ce programme a été développé à partir des résultats probants et des recherches les plus récentes sur le sujet. Ainsi, ce programme préventif de type ciblé a pour objectif général la prévention du décrochage scolaire dans les écoles secondaires et vise parallèlement l'augmentation de l'engagement scolaire par le biais de la promotion des facteurs de

protection. Ce programme mise également sur le développement d'une relation significative entre l'élève et son accompagnateur. Il a été élaboré en fonction de la typologie de Fortin (Fortin et al., 2006) décrite précédemment et découle du modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013). *Trait d'Union* cadre donc parfaitement avec les objectifs et le cadre de référence entourant ce présent programme.

Les programmes québécois *Heureux comme... atelier de motivation pour les jeunes de 12 à 16 ans* (Catellier et Vachon, 1993) et *Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?* (Ayotte, Djandji et Asselin, 2009) ont suscité l'attention, puisqu'ils sont adaptés à la réalité des jeunes Québécois et touchent également des aspects relatifs aux différentes dimensions de l'engagement scolaire. Le soutien scolaire, la notion de motivation et de persévérance en sont des exemples. Ils misent sur les facteurs de réussite qui se définissent par l'augmentation des compétences individuelles et scolaires ainsi qu'une meilleure interaction avec les pairs et l'adulte. Le programme *Heureux comme... atelier de motivation pour les jeunes de 12 à 16 ans* n'a pas été évalué, mais a été retenu pour ses ateliers proposés quant à la notion de motivation. Cet élément de l'engagement cognitif et affectif sera d'ailleurs abordé dans l'intervention proposée à la prochaine section de ce travail. Le programme *Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?* a également su démontrer la pertinence de son implantation dans les écoles, puisque la grande majorité des jeunes ayant participé au programme ont amélioré leur concept de soi académique, mais ont également vu leur intérêt augmenter quant à la fréquentation de l'école et de leurs matières de base. De plus, des facteurs de risque associés au décrochage scolaire tels le retrait social ou encore les troubles de l'attention ont également diminué. La diminution de ses différents facteurs de risque peut avoir un effet considérable sur le décrochage scolaire et cet aspect du programme semble très pertinent quant au développement du présent programme. Par ailleurs, l'augmentation de l'intérêt et l'amélioration du concept de soi jouent un rôle majeur dans le processus d'engagement et/ou de désengagement et cet aspect des résultats du programme *Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?* semble très approprié pour la démarche actuelle (Ayotte et al., 2003).

Finalement, malgré le fait qu'il ne s'agisse pas d'un programme, l'entretien motivationnel est également une modalité d'intervention retenue. Tel que défini par Miller et Rollnick, l'entretien motivationnel représente « une méthode de communication directive centrée sur le client visant

l'augmentation de la motivation intrinsèque par l'exploration et la résolution de l'ambivalence » (Miller et Rollnick, 2002). L'entretien motivationnel s'appuie sur quatre principes généraux soit : l'empathie, le développement des divergences, le fait de rouler avec les résistances et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle. Quatre processus caractérisent également les différentes étapes de l'accompagnement dans l'approche motivationnelle. Tout d'abord, il y a l'engagement dans la relation qui représente l'établissement d'une alliance thérapeutique entre l'intervenant et le client. Ensuite, il y a la phase de focalisation qui permet au client et à l'intervenant de s'entendre sur la direction visée par l'accompagnement. Une fois que cette ligne directrice est approuvée et déterminée, la phase de l'évocation s'enclenche et l'intervenant tente d'amener l'individu à verbaliser ses arguments et ses motivations à changer. Il s'agit de susciter le discours-changement chez la personne et d'amener celle-ci à explorer son ambivalence face au changement. Finalement, la dernière phase est celle de la planification. Cette dernière a lieu lorsque le discours-changement de l'individu bascule en faveur d'un changement et d'une mobilisation en ce sens. Ces quatre phases sont toutes caractérisées par l'utilisation de stratégies empreintes de l'esprit et des principes de l'entretien motivationnel. Parmi celles-ci se retrouvent l'écoute réflexive, l'utilisation de questions ouvertes, la valorisation ou encore l'utilisation de résumé (courtes récapitulations des propos amenés par l'individu). Enfin, l'entretien motivationnel peut être utilisé dans trois contextes cliniques soit : comme méthode d'appoint permettant à l'individu d'augmenter sa motivation et ainsi de favoriser l'adhésion à des traitements futurs, comme trame de fond complémentaire à un programme thérapeutique spécifique ou comme guide conducteur exclusif au terme d'une prise en charge (Lécallier et Michaud, 2004 ; Miller et Rollnick, 2002 ; Naar-King et Suarez, 2011). Les tableaux 1 à 8 présentent les programmes recensés ainsi que les évaluations qui ont été mises en place afin de juger de la pertinence de ces derniers.

Tableau 1

Description du programme : *Check & Connect*

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (Universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Christenson, Sinclair, Thurlow et Evelo (1999)	Check & Connect	Intervention ciblée	<p>Ce programme s'adresse à des jeunes âgés de 6 à 16 ans qui présentent des signes de désengagement scolaire et qui risquent d'aller vers le décrochage scolaire ainsi qu'envers leurs familles. Il vise à accroître l'engagement des jeunes envers l'école et leurs apprentissages.</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conjuguer les efforts du milieu familial, de l'école, de la communauté et des élèves pour résoudre les problèmes de décrochage scolaire - Habilitier les élèves à prendre en main leurs comportements - Instaurer un partenariat entre les écoles, les familles et la communauté <p>Ce programme s'articule autour de quatre composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composante accompagnement (mentor) : Un enseignant ou un intervenant présent dans le milieu scolaire est attribué à un jeune. Celui-ci a pour objectif de développer une relation significative avec cet élève. Il veille à la mise en œuvre de l'accompagnement et du programme. - Composante <i>Check</i> : Elle vise le monitoring systématique des indicateurs de désengagement. - Composante <i>Connect</i> : Il s'agit de l'intervention individualisée centrée sur les besoins de l'élève. Cette composante est réalisée par le mentor lors de rencontres hebdomadaires avec le jeune. Lors des rencontres entre le jeune et son mentor, la technique de résolution de problème en cinq étapes, telle que proposée dans l'approche cognitive-comportementale, est utilisée.

Description du programme

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (Universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
			<p>(1- Arrête-toi et réfléchis au problème ; 2- Identifie tes choix ; 3- Fais un choix ; 4- Passe à l'action ; 5-Évalue ton choix (La méthode a-t-elle fonctionné ?))</p> <p>- Composante partenariat avec la famille : Le mentor veille à l'amélioration de la communication entre l'école et le milieu familial du jeune. Il tente également d'améliorer le soutien scolaire offert à la maison et de développer des relations constructives avec la famille. Les appels téléphoniques et les visites à domicile sont des stratégies utilisées.</p>

Tableau 2

Évaluation du programme : Check & Connect

Évaluation du programme					
Auteurs	Durée	Devis/protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley (1998)	1 an	Expérimental, post-test seul avec groupe contrôle.	<p>N : 94 Élèves de 3^e secondaire, ayant des difficultés émotionnelles, comportementales ou quant aux apprentissages, qui ont tous reçu des interventions lors de leurs 1^{er} et 2^e secondaires.</p> <p>Le groupe expérimental et le groupe contrôle sont tous les deux composés de 47 élèves.</p> <p>75% des élèves ont comme diagnostic principal une difficulté d'apprentissage.</p> <p>59% des élèves sont afro-américain et 68% des participants sont des garçons.</p> <p>À la fin de 2^e secondaire, les élèves étaient assignés de façon aléatoire dans l'un des deux groupes.</p>	<p>Les résultats démontrent qu'à la fin du programme, les élèves du groupe expérimental étaient plus susceptibles d'être inscrits à l'école à la fin de l'année (91%) contrairement aux élèves du groupe contrôle (70%).</p> <p>85% des élèves du groupe expérimental ont persisté et achevé leur 3^e secondaire en comparaison à 64% élèves du groupe contrôle.</p> <p>Selon les enseignants, les élèves du groupe expérimental démontraient moins de problèmes de comportement, au terme du programme, que les élèves du groupe contrôle.</p>	<p>Les élèves du groupe expérimental étaient plus susceptibles d'être finissants dans 4 ans (obtenir 15 crédits ou plus en 3^e secondaire) (46%) que les élèves du groupe contrôle (20%).</p> <p>Les élèves du groupe expérimental étaient plus susceptibles d'être finissants dans 5 ans (obtenir 12 crédits ou plus en 3^e secondaire) (68%) que les élèves du groupe contrôle (29%).</p>

Évaluation du programme

Auteurs	Durée	Devis/protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
			Les composantes <i>Check</i> et <i>Connect</i> ont été mises en place par des mentors auprès de chaque élève du groupe de traitement, durant toute leur année scolaire.	À la fin de l'année scolaire, les élèves du groupe expérimental se sont démarqués des élèves du groupe contrôle quant aux mesures de l'engagement scolaire démontrant ainsi l'efficacité du programme.	

Tableau 3

Description du programme : *Trait d'Union*

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (Universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Fortin (2015)	<i>Trait d'Union</i>	Intervention ciblée	<p>Ce programme s'adresse à des jeunes du secondaire qui risquent de décrocher et qui présentent des indices de désengagement.</p> <p>Les objectifs poursuivis par ce programme sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créer une relation significative entre l'élève et son accompagnateur - Observer et agir en prévention selon les indices de désengagement - Permettre la mise en place d'objectifs et de stratégies individualisées et rigoureuses selon les caractéristiques de l'élève - Former les accompagnateurs à suivre une démarche probante et à enseigner des pistes spécifiques pour intervenir de façon différenciée selon les difficultés d'engagement scolaire de l'élève - Garder une trace des interventions à l'aide de la grille <i>Union</i> pour assurer une démarche rigoureuse et objective - Évaluer le cheminement de l'élève et ajuster le programme à partir de celui-ci. <p>Chaque élève participant à ce programme est attribué à un accompagnateur qu'il rencontrera une fois par cycle, et ce, du mois de novembre au mois de juin. Chaque rencontre sera d'une durée d'environ 20 minutes et se déroulera durant les heures scolaires.</p>

Description du programme

Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (Universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
			<p>Ce programme s'articule autour de deux composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La composante <i>Trait</i> est une grille qui permet d'évaluer régulièrement et systématiquement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire. Le suivi de l'évolution se fait à l'aide d'une grille. - La composante <i>Union</i>, permet de répondre sur une base régulière aux besoins d'accompagnement de l'élève à risque. La séquence de l'accompagnement se déroule en quatre étapes soient : <ol style="list-style-type: none"> 1. L'établissement de la relation 2. La compréhension de la situation du jeune 3. Définition d'un objectif et de moyens relatifs à celui-ci 4. L'évaluation du suivi <p>La consignation des interventions réalisées avec l'élève se fait à l'aide de la grille <i>Union</i>. Elle permet de conserver des traces de l'accompagnement.</p> <p>L'accompagnateur doit également établir un lien avec les différents adultes impliqués dans la vie du jeune rencontré (parents, personnel scolaire). Des objectifs spécifiques avec le parent et le personnel scolaire sont définis pour les étapes 1, 3 et 4. Ces objectifs permettent la collaboration et la participation des différents acteurs dans la vie du jeune.</p>

Tableau 4

Évaluation du programme : Trait d'Union

Évaluation du programme					
Auteurs	Durée	Devis/protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
Poirier et Fortin (2013)	3 ans	Quasi expérimental, prétest, post-test et relance avec groupe contrôle	<p>N : 711 Élèves qui risquent d'aller vers le décrochage scolaire inscrits en secondaire 1 à 4 au début de l'étude.</p> <p>Le groupe expérimental est composé de 112 élèves. Ce groupe est constitué de 51,8% de garçons. Ils ont en moyenne 13,5 ans. De ce nombre, 74 élèves ont participé au programme pendant un an et 38 élèves y ont participé pendant deux ans.</p> <p>Le groupe contrôle est composé de 599 élèves (50,6 % de garçons) âgés d'environ 13,3 ans.</p> <p>Parmi l'échantillon, 55,4% des élèves du groupe expérimental et 46,1% des élèves du groupe contrôle fréquentent une école située dans un milieu socioéconomique moyen à élevé.</p>	<p>Lorsque les élèves du groupe expérimental sont comparés à ceux du groupe contrôle, les résultats montrent un effet significatif du programme sur la diminution de plusieurs facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le programme est associé à la diminution des problèmes de comportement extériorisés, tels qu'évalués par le CBCL-YSR (problèmes d'attention, comportements délinquants et agressifs) - Il contribue à la diminution des problèmes intériorisés, tels qu'évalués par le CBCL-YSR (anxiété, dépression, retrait), mais ne semble pas diminuer particulièrement des symptômes dépressifs tels qu'évalués par le CES-D. 	Les résultats au post-test se maintiennent à la relance, un an plus tard.

 Évaluation du programme

Auteurs	Durée	Devis/protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
			<p>La répartition du groupe expérimental et du groupe contrôle s'est faite 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.</p> <p>Tous les élèves ont rempli les questionnaires au prétest, au post-test et à la relance. Il s'agissait de questionnaires abordant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le fonctionnement familial - L'environnement de classe - Les comportements du jeune - Les attitudes et perceptions relatives à la qualité de vie à l'école - Les symptômes dépressifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il favorise une perception plus positive de l'environnement de classe et de la qualité de vie à l'école. - La participation au programme est associée à une amélioration du rendement en français, mais n'est cependant pas associée à une amélioration en mathématiques et en anglais. - Les élèves du groupe expérimental améliorent aussi leur perception du fonctionnement familial global. 	<p>Les résultats montrent une satisfaction élevée des élèves ayant participé au programme. Ainsi, 89% des élèves recommanderaient l'implantation de <i>Trait d'Union</i> dans leur école.</p> <p>Enfin, les résultats démontrent que la participation au programme <i>Trait d'Union</i> réduit le risque de décrochage scolaire.</p>

Tableau 5

Description du programme : Heureux comme ... Atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (Universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Catellier et Vachon (1993)	Heureux comme... atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans	Intervention universelle	<p>Ce programme s'adresse à des jeunes âgés de 12 à 16 ans qui démontrent des signes évidents de démotivation. Les élèves référés doivent être volontaires quant à leur participation au programme.</p> <p>Les objectifs poursuivis par ce programme sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabiliser l'élève vis-à-vis de son comportement - Aider l'élève à trouver des moyens concrets et réalisables pour améliorer son rendement scolaire - Donner le goût de la réussite - Apprendre à mieux communiquer avec l'adulte - S'affirmer dans un groupe <p>Le groupe est formé de huit à dix élèves d'un même degré. La répartition de garçons et de filles dans le groupe est la même. Ce programme comprend 10 rencontres à raison d'une fois par semaine. Les ateliers sont d'une durée de 75 minutes et se déroulent durant les heures de classe. Différents thèmes sont abordés durant les rencontres.</p> <p>Les contenus abordés seront les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atelier 1 : Portrait scolaire - Atelier 2 : Facteurs de motivation - Atelier 3 : Stratégies d'étude - Atelier 4 : Relation enseignant – élève - Atelier 5 : Supervision d'une matière scolaire - Atelier 6 : Bilan scolaire - Atelier 7 : Persévérance et rigueur intellectuelle - Atelier 8 : La communication - Atelier 9 : Préparation des examens - Atelier 10 : Image de soi

Tableau 6

Évaluation du programme : Heureux comme... atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans

Évaluation du programme					
Auteurs	Durée	Devis/protocole	Caractéristiques des participants	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
– Ce programme n'a pas fait l'objet d'une évaluation des effets proprement dit.					

Tableau 7

Description du programme : Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?

Description du programme			
Auteurs	Nom du programme	Type d'intervention (Universelle, ciblée)	Modalités d'intervention
Ayotte, Djandji et Asselin (2009)	Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?	Intervention universelle	<p>Ce programme s'adresse à des jeunes de 1^{er} secondaire, mais surtout aux enseignants de ceux-ci. Il vise à faciliter l'adaptation des élèves de 1^{er} secondaire à leur nouvel environnement scolaire en les rendant disponibles et intéressés à apprendre.</p> <p>Ce programme a été conçu pour soutenir l'enseignant dans le développement de trois compétences essentielles à l'adaptation, la réussite scolaire et le bien-être psychologique des élèves soit : l'estime de soi, l'habileté à résoudre les problèmes et la coopération scolaire et sociale.</p> <p>Les objectifs poursuivis par ce programme sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer un sentiment de sécurité psychologique - Développer un sentiment de pouvoir - Développer un sentiment de soutien scolaire et social - Développer la poursuite de buts personnels significatifs - Améliorer la capacité de résoudre les problèmes scolaires et sociaux <p>L'enseignant est celui qui met en place le programme dans son groupe classe. Le programme est constitué de cinq chapitres qui comportent tous trois leçons. Chaque leçon est accompagnée d'au moins une activité et peut s'échelonner sur une à deux périodes scolaires, selon le rythme du groupe et l'enseignant.</p>

Tableau 8

Évaluation du programme : Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?

Évaluation du programme					
Auteurs	Durée	Devis/protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
Ayotte, Saucier, Bowen, Laurendeau, Fournier et Blais (2003)	1 année scolaire (septembre à juin)	Quasi expérimental, prétest, post-test avec groupe - contrôle	<p>N : 896 Élèves de 1^{er} et 2^e secondaire venant de familles multiethniques et défavorisées.</p> <p>Le groupe de traitement est composé de 611 élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous de 1^{er} et 2^e secondaire - Répartis dans 5 écoles différentes. - Répartis dans 29 classes régulières et 4 classes pour élèves en difficulté. <p>Le groupe contrôle est composé de 285 élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous de 1^{er} secondaire. - Répartis dans 4 écoles. - Tous répartis dans des classes régulières. <p>L'échantillon est composé de 52% de garçons et 48% de filles. Dans le groupe expérimental, 44% des élèves sont nés au Canada comparativement à 31% du groupe contrôle.</p>	<p>89% des élèves du groupe expérimental ont amélioré :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leur concept de soi académique général, soit la perception de leurs habiletés, leur plaisir et leur intérêt pour les matières scolaires. - Leur concept de soi relié à leur perception de leur honnêteté et de leur fiabilité. <p>89% des élèves ont légèrement diminué leurs troubles d'attention et leur retrait social.</p> <p>44% des élèves ont amélioré leur concept de soi en mathématiques.</p> <p>30,4 % des élèves ont amélioré leur concept de soi relatif aux habiletés physiques.</p> <p>Le concept de soi relatif aux relations avec les parents s'est amélioré chez 4,3% des élèves.</p>	Aucune étude.

Évaluation du programme

Auteurs	Durée	Devis/protocole	Caractéristiques des participants et contexte d'intervention	Résultats proximaux	Résultats distaux (relance)
			<p>Les élèves sont d'origine multiethnique (70% des pères et 66% des mères ne sont pas d'origine canadienne)</p> <p>Dans cette étude, 20 enseignants administraient le programme dans le groupe expérimental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils ont reçu 6 heures de formation avant le programme - Ils ont reçu 6 heures de formation durant le programme - Des périodes de supervision individuelle ou de groupe étaient disponibles. <p>Le programme est composé de 18 leçons distribuées en 5 sections qui sont abordées tout au long de l'année. La mesure au prétest était effectuée en septembre et la mesure au post-test s'effectuait en juin. Toutes les deux consistaient en la passation de questionnaires touchant les événements stressants, le concept de soi, l'adaptation psychologique et sociale, la résolution de problèmes et les perceptions entourant le soutien social.</p>	<p>Une diminution des comportements agressifs et des problèmes sociaux fut observée chez l'ensemble des élèves du groupe expérimental.</p>	

1.3 Intervention proposée

Comme cela est soulevé dans les écrits, le phénomène du décrochage scolaire peut être compris comme étant la finalité d'un processus graduel de désengagement scolaire qui commence souvent très tôt, dès l'entrée à l'école. Les élèves perdent rapidement l'intérêt envers la fréquentation scolaire, mais n'accordent également plus d'importance à ce que le milieu scolaire peut leur apporter (Ensminger, Lamkin et Jacobson, 1996). À cet égard, ce processus de désengagement chez les élèves peut être influencé par une très grande quantité de facteurs de risque au cours de leur développement. Toutefois, l'adolescence représente une période développementale plus critique pour certains. Les jeunes qui songent à décrocher ou qui abandonnent l'école le font plus souvent vers l'âge de 15 ou 16 ans (Janosz et al., 2003). La présence de facteurs de stress dans le quotidien de certains adolescents précipiterait également, dans certains cas, une trajectoire de décrochage scolaire. À cet égard, l'impact des problématiques individuelles ainsi que plusieurs concepts relatifs aux trois dimensions de l'engagement scolaire apparaîtraient comme des cibles d'intervention importantes à privilégier dans un programme visant à intervenir sur le décrochage scolaire. De plus, dans une visée de raccrochage scolaire, il est démontré que la présence d'une motivation intrinsèque favoriserait le processus de retour à l'école. En ce sens, en travaillant sur l'engagement scolaire et sur la motivation, il sera possible de diminuer le risque de décrochage scolaire et, par le fait même, de favoriser le maintien des élèves à l'école ou encore de songer à un raccrochage scolaire.

Ainsi, le programme présenté s'inspire majoritairement du programme *Trait d'Union* (Fortin, 2015) ayant démontré des effets positifs lors de son évaluation. Le fait qu'il s'adresse à une clientèle québécoise adolescente étant à risque de décrochage scolaire et présentant des signes de désengagement concorde avec la clientèle du milieu dans lequel le programme sera implanté. Toutefois, ce programme ne sera pas de type préventif, mais bien un programme d'intervention ciblée. À cet égard, les deux composantes principales du programme *Trait d'Union* seront bonifiées. Ainsi, quelques indices supplémentaires de désengagement seront ajoutés à la grille *Trait*, initialement conçue par l'équipe de chercheur. Cet outil sera d'ailleurs composé de deux grilles *Trait*, qui permettront ensemble de recueillir des données au niveau des trois dimensions de l'engagement scolaire (comportementale, cognitive et affective), et ce, tant selon la vision du participant que des enseignants et des intervenants. Par ailleurs, ces données seront recueillies tout au long du programme. Le but derrière ce premier volet est de pouvoir observer et évaluer

régulièrement l'intensité des indicateurs de désengagement afin d'agir en prévention si certains d'entre eux se dégradent. Puis, le volet *Union* poursuivra la séquence d'accompagnement originalement prévue, tout en y ajoutant certaines activités issues des programmes *Sac à dos : Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment* et *Heureux comme ... Atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans*. À cet égard, chaque participant aura une heure de suivi hebdomadaire avec l'animatrice. Ce volet permettra quant à lui de répondre sur une base régulière aux besoins des participants, mais permettra également à chacun d'eux de se fixer des objectifs et de travailler sur leurs difficultés avec l'aide de l'animatrice. Les activités et sujets de conversation choisis lors des rencontres hebdomadaires seront spécifiques à la réalité de chacun des participants, mais toucheront également les difficultés et les besoins soulevés par ceux-ci. Par ailleurs, l'approche motivationnelle et certains concepts clés de l'entretien motivationnel seront utilisés en trame de fond par l'animatrice afin de favoriser l'accroissement de l'intérêt au changement et de la motivation par les participants.

Le programme qui suit visera donc à augmenter l'engagement comportemental, cognitif et affectif des jeunes participants, mais également de diminuer l'impact des problématiques personnelles vécues chez chacun des jeunes par le biais de changements apportés dans le quotidien de ceux-ci. Le but principal derrière ce programme est de favoriser les participants au raccrochage scolaire ou encore à poursuivre leur cheminement scolaire. Durant douze semaines, les participants assisteront à des rencontres individualisées qui leur permettront d'aborder leurs difficultés, mais également de se fixer des objectifs et de trouver des moyens tangibles pour atteindre ceux-ci. Durant ces rencontres, les participants seront amenés à remplir des outils, à réaliser certaines activités structurées et à discuter de divers sujets relatifs à leur histoire de vie. À cet égard, le programme sera présenté plus en détail dans la section suivante.

2. Méthodologie

2.1 Description

Sujet : Caractéristiques et recrutement

Les participants sont des adolescents âgés de 13 à 16 ans qui sont en secondaire 1 à 3. Il s'agit de jeunes ayant décroché ou qui sont à risque de décrochage scolaire. Ils sont tous inscrits dans le programme *Soutien aux raccrocheurs*, offert par l'organisme communautaire l'Ancre des Jeunes. Le programme s'adresse à quatre jeunes. De manière générale, les participants présentent plusieurs des caractéristiques suivantes : faible engagement scolaire, faible rendement scolaire, faible estime de soi, difficultés relationnelles, problèmes de comportement, problèmes intériorisés, difficultés sur le plan familial et perception négative de l'école.

Le recrutement des participants se déroule au cours du processus de sélection des jeunes éligibles au programme *Soutien aux raccrocheurs* pour l'année scolaire 2017-2018. Cette sélection débutera au mois de mai 2017. Dans un premier temps, le comité de sélection de l'Ancre des Jeunes rencontrera les équipes-école afin d'en apprendre davantage sur les jeunes référés. Par la suite, tous les dossiers d'élèves ayant été référés et présentés par les directions des écoles participantes et/ou par des intervenants sociaux seront analysés. Le comité de sélection de l'organisme sélectionnera les jeunes candidats qui, à leur avis, pourront atteindre les objectifs établis par l'Ancre des Jeunes. Ces jeunes seront, après coup, contactés par téléphone par l'un des membres du comité. Ils seront également invités à visiter l'organisme dans le but d'en apprendre davantage sur le fonctionnement, sur les attentes et les valeurs véhiculées à l'Ancre des Jeunes. Enfin, il sera du ressort de chaque jeune d'accepter sa place et l'offre de fréquentation scolaire à l'organisme. Il est à noter qu'il s'agit d'un processus volontaire et que chaque jeune doit être consentant et faire le choix de venir poursuivre ses études à l'Ancre des Jeunes. Ainsi, parmi le groupe de jeunes qui formeront la prochaine cohorte du programme *Soutien aux raccrocheurs* 2017-2018, quatre jeunes seront retenus comme participants pour le présent programme. Ceux-ci seront sélectionnés en fonction de leur niveau scolaire et des professeurs qui leur enseignent. Ainsi, afin de faciliter la prise de données quotidiennes et d'assurer un même niveau de conformité pour tous, les quatre participants seront tous suivis par le même enseignant de français et le même enseignant de mathématique. Enfin, s'il y a plus de quatre jeunes se classant parmi ces deux critères, l'animatrice sélectionnera les participants en fonction de leur sexe pour qu'il y ait deux filles et deux garçons participant au programme.

Objectifs

L'objectif distal de l'intervention sera de favoriser le raccrochage scolaire ou le maintien d'un cheminement scolaire chez les élèves ciblés. À plus court terme, le premier objectif général de l'intervention est de diminuer l'impact des problématiques individuelles sur le quotidien des élèves ciblés. Un seul objectif spécifique en découle. Il s'agit d'augmenter le sentiment d'autodétermination des élèves ciblés. Par la suite, le deuxième objectif général du programme est d'augmenter l'engagement comportemental des élèves ciblés. De cet objectif général découleront deux objectifs spécifiques, soit augmenter la présence en classe des élèves ciblés et augmenter la participation en classe de ces mêmes élèves. Le troisième objectif général consiste quant à lui à augmenter l'engagement cognitif des élèves ciblés. Trois objectifs spécifiques découlent dudit objectif. Il sera question, chez les élèves ciblés, d'augmenter trois concepts, dont : leur volonté d'apprendre à l'école, leur effort en classe et leur sentiment de compétence en français et en mathématiques. Finalement, le quatrième et dernier objectif général du programme vise à augmenter l'engagement affectif des élèves ciblés. De cet objectif général s'ensuivront trois objectifs spécifiques. Dans un premier temps, il sera question chez les élèves ciblés d'augmenter l'intérêt qu'ils portent envers l'école. Dans un deuxième temps, le programme visera à augmenter, chez les élèves ciblés, leurs perceptions positives à l'égard de l'école. Puis, dans un troisième temps, les élèves seront amenés à nommer une motivation intrinsèque quant au raccrochage scolaire. Le tableau 9 présente un résumé des objectifs du programme.

Tableau 9

Objectifs

Objectif distal	Favoriser le raccrochage scolaire ou le maintien d'un cheminement scolaire chez les élèves ciblés.
Objectif général 1	Diminuer l'impact des problématiques individuelles sur le quotidien des élèves ciblés
Objectif spécifique 1	Les élèves ciblés augmenteront leur sentiment d'autodétermination
Objectif général 2	Augmenter l'engagement comportemental chez les élèves ciblés
Objectif spécifique 1	Les élèves ciblés augmenteront leur présence en classe
Objectif spécifique 2	Les élèves ciblés augmenteront leur participation en classe
Objectif général 3	Augmenter l'engagement cognitif chez les élèves ciblés
Objectif spécifique 1	Les élèves ciblés augmenteront leur volonté d'apprendre à l'école
Objectif spécifique 2	Les élèves ciblés augmenteront leur effort en classe
Objectif spécifique 3	Les élèves ciblés augmenteront leur sentiment de compétence en français et en mathématiques
Objectif général 4	Augmenter l'engagement affectif chez les élèves ciblés
Objectif spécifique 1	Les élèves augmenteront leur intérêt envers l'école
Objectif spécifique 2	Les élèves ciblés augmenteront leurs perceptions positives quant à l'école
Objectif spécifique 3	Les élèves ciblés nommeront une motivation intrinsèque quant au raccrochage scolaire

Animatrice

Il y a une seule animatrice dans le programme d'intervention. Celle-ci sera présente pour l'ensemble du programme et sera responsable de toutes les opérations professionnelles. C'est une intervenante stagiaire à l'Ancre des Jeunes qui est responsable de l'élaboration, de l'implantation et de l'évaluation du programme d'intervention dans le cadre de sa maîtrise en psychoéducation à l'Université de Montréal. Pour ce qui est des autres partenaires (enseignants et autres intervenants de l'organisme) impliqués auprès des jeunes du programme, ceux-ci joueront un rôle quant à la

prise de connaissance du programme, mais également quant à son contenu, afin de favoriser de façon indirecte l'accomplissement des objectifs du programme.

Programme et contenu

Le programme s'appuie sur le modèle multidimensionnel du décrochage scolaire. Il s'agit d'un programme d'intervention personnalisé qui vise les contextes les plus associés à cette problématique (scolaire, familial et personnel). Il est établi à partir des composantes *Trait* et *Union*. La composante *Trait* consiste en deux grilles permettant de mesurer quotidiennement le niveau de désengagement de l'élève par le biais d'indicateurs d'engagement comportemental, cognitif et affectif. Ainsi, le suivi évolutif du jeune s'effectue à l'aide de ces grilles. Les grilles *Trait*, remplies systématiquement tout au long du programme par les enseignants, par le jeune lui-même et l'animatrice, permettent à cette dernière et au jeune d'avoir un portrait concret des améliorations et des difficultés vécues par l'élève. Celles-ci permettent également à l'animatrice d'identifier les sphères et les indicateurs prioritaires afin d'agir en prévention, mais également afin de mettre en place des stratégies de résolutions problèmes lors des rencontres individuelles. Cet outil permet également à l'animatrice de partager le portrait évolutif du jeune avec les personnes qui lui sont significatives, comme ses parents ou encore certains enseignants. La composante *Union* représente les rencontres individuelles auxquelles le jeune participera avec l'animatrice. Cette composante permet de combler, sur une base régulière, les besoins d'accompagnement des élèves participant au programme. Lors de ces rencontres, la dyade se met en action par le biais de résolution problème et de discussions dirigées.

Tout au long du programme, l'animatrice rencontre chaque jeune durant une heure par semaine, pour un total de 12 rencontres. Les rencontres du programme, qui caractérisent la composante *Union* sont hiérarchisées selon une séquence d'accompagnement. Cette séquence, constituée des douze rencontres, est divisée en quatre phases. Chaque phase sera composée d'environ trois rencontres. Il est possible que pour certains élèves, deux phases se chevauchent durant une même rencontre. La séquence d'accompagnement est adaptée selon le rythme de l'élève. Chacune des douze rencontres sera sensiblement structurée de la même façon. La seule différence se situe au niveau des objectifs spécifiques des rencontres qui seront établis en fonction du jeune rencontré et du rythme de la séquence d'accompagnement de celui-ci. Ainsi, chacune des

rencontres commence par un moment d'accueil d'une durée approximative de dix minutes. Le jeune et l'animatrice utilisent ce temps pour discuter librement de faits s'étant déroulés dans la vie du jeune après la dernière rencontre ou encore d'anecdotes ou d'inquiétudes vécues par celui-ci. Par la suite, le jeune et l'animatrice discutent de la semaine précédente vécue à L'Ancre des Jeunes. Le contenu des cours, les activités réalisées lors des ateliers manuels et artistiques et l'activité spéciale du vendredi sont abordés. Dès la phase 2, ceux-ci regardent également ensemble les grilles *Trait* (Annexe I et II), de la semaine précédente. Le temps alloué pour cet exercice est d'environ 5 à 10 minutes. Ensuite, ceux-ci amorcent une discussion dirigée de 20 à 30 minutes qui aborde les thèmes et objectifs poursuivis par la phase où ceux-ci se situent. À cet égard, la première phase du programme vise à établir une relation de confiance entre l'animatrice et chaque jeune. La deuxième phase vise quant à elle à comprendre la réalité de chacun d'eux et leurs difficultés respectives. La phase numéro trois amène chaque participant à cibler des objectifs personnels et à trouver des moyens qui l'amèneront à atteindre ceux-ci. Enfin, la quatrième phase permet à la dyade d'évaluer si les objectifs ont été atteints et permet également d'assurer un suivi, puis de conclure le programme. À cet effet, le tableau 10 présente le contenu plus spécifique de chacune des phases du programme ainsi que certaines stratégies utilisées lors de celles-ci. Finalement, la rencontre se termine par un retour sur la manière dont le jeune s'est senti ou encore ce qu'il a retenu de la rencontre. S'il reste quelques minutes à la rencontre, l'animatrice abordera un sujet apprécié par l'élève ou s'intéressera à celui-ci en le questionnant sur l'un de ses champs d'intérêt afin de clore la rencontre sur un sujet plus léger.

Parallèlement, l'animatrice contactera par téléphone ou par courriel les parents des jeunes rencontrés afin de leur faire part des progrès de leur enfant. De plus, si les participants donnent leur consentement, l'animatrice partagera également avec leurs parents les moyens choisis en lien avec l'objectif personnel qu'ils ont ciblé. Ces contacts se feront de façon mensuelle, soit à trois reprises au cours du programme.

Tableau 10

Contenu de chacune des phases du programme

Phase	Objectifs	Stratégies utilisées
1 : J'établis ma relation	<ul style="list-style-type: none"> Établir une relation de confiance entre l'élève et l'intervenant. 	<ul style="list-style-type: none"> S'intéresser et participer à la vie de l'élève à l'intérieur de l'organisme. S'intéresser à l'histoire de l'élève. Apprendre à connaître l'élève. Explorer avec l'élève ses champs d'intérêt, ses forces. Être sensible à ce que l'élève vit, par sa réalité personnelle, culturelle, sociale et familiale.
2 : J'essaie de comprendre	<ul style="list-style-type: none"> Faire un retour sur les résultats du questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire. Identifier les zones où l'élève présente des difficultés et des forces. Tenter de comprendre ses difficultés personnelles, sociales, scolaires, familiales Choisir avec l'élève une difficulté à prioriser. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier avec l'élève les circonstances qui entourent la problématique visée. Discuter avec l'élève de l'historique de cette difficulté. Discuter avec l'élève des raisons associées à la problématique visée. Aider et amener l'élève à percevoir les conséquences à court et à long terme de cette problématique dans sa vie.
3 : Je cible un objectif et un moyen	<ul style="list-style-type: none"> Cibler un objectif en lien avec la problématique identifiée. Définir les moyens associés à l'atteinte de l'objectif. 	<i>Stratégies et objectifs qui varient en fonction de la problématique de l'élève.</i>
4 : J'évalue et je fais un suivi	<ul style="list-style-type: none"> Évaluer si l'objectif a été atteint. Vérifier si les moyens mis en place doivent être modifiés. 	<ul style="list-style-type: none"> Faire un retour avec l'élève sur les événements survenus depuis la dernière rencontre. Revenir régulièrement sur l'application et l'efficacité des stratégies mises en place avec l'élève. Discuter de la progression de l'élève vers les objectifs fixés. Valoriser l'élève chaque fois qu'une occasion se présente et renforcer ses comportements positifs. Aider l'élève à trouver de nouvelles stratégies si celles trouvées précédemment ne se sont pas avérées efficaces.

Contexte spatial

L'intervention se déroule au bureau de l'animatrice pour la majorité des rencontres. Ce bureau comprend une table ronde où l'élève et l'animatrice sont assis l'un à côté de l'autre ou bien face à face, selon le désir de chacun, dans le but de favoriser les contacts visuels et les entretiens verbaux entre eux. Pour certaines rencontres, et si cela est nécessaire pour la mise en place des objectifs d'une rencontre spécifique, d'autres lieux de l'organisme, seront fréquentés par la dyade.

Contexte temporel et dosage de l'intervention

L'animatrice rencontre chaque jeune en individuel, douze fois au total, entre le mois de septembre et le mois de décembre. Les rencontres se déroulent de façon hebdomadaire, et ce, toujours à la même heure selon l'horaire de chaque élève. Les rencontres durent une heure et s'effectuent sur l'une des périodes scolaires attribuées en début d'année. En moyenne, trois rencontres sont planifiées pour chacune des quatre phases de la séquence d'accompagnement.

Stratégie de gestion des apprentissages

Dans le but de favoriser la participation des sujets, le renforcement positif, issu des théories de l'apprentissage, est utilisé par l'animatrice. Ainsi, cette technique permet aux jeunes de se sentir valorisés, mais incite également ceux-ci à poursuivre leurs efforts dans l'atteinte de leurs objectifs individuels. Ces renforcements sont émis, autant lors des rencontres individuelles, que dans des contextes informels, et ce, autant par l'animatrice que par les autres intervenants gravitant autour des jeunes à l'organisme. Par ailleurs, les principes généraux de l'entretien motivationnel sont également mis en place lors des rencontres individuelles du programme. L'animatrice fait preuve d'empathie, elle tente de faire ressortir les dissonances chez le jeune rencontré, mais compose aussi avec les résistances de celui-ci tout en soutenant les attentes d'auto-efficacité du participant. Certaines stratégies de l'entretien motivationnel, telles que l'utilisation de questions ouvertes, la valorisation du client, l'écoute réflexive et le résumé sont également utilisés lors de ces rencontres. L'utilisation des principes issus des théories de l'approche motivationnelle permettra à chaque jeune et à l'animatrice de créer un contexte favorisant l'accroissement de l'intérêt au changement quant aux objectifs individuels des participants du programme. Enfin, des modalités didactiques sont également utilisées auprès des participants lors de la phase trois de la séquence

d'accompagnement. Selon les difficultés vécues par chaque sujet, l'animatrice utilise certaines modalités différentes auprès de chacun, lors de la recherche et de la mise en œuvre des moyens pour parvenir à leur objectif. L'animatrice agit à titre de guide et aide chaque participant dans leurs résolutions de problèmes, afin qu'ils trouvent tous des moyens appropriés. Ainsi, l'imitation ou la démonstration, lors de jeux de rôles, peuvent être utilisées auprès de certains jeunes. Pour d'autres, l'animatrice présente verbalement certaines notions associées aux difficultés et certains outils pouvant être utiles pour le jeune. Finalement, dans d'autres cas, l'animatrice amène le jeune à découvrir lui-même les étapes pour parvenir à la résolution de son problème.

Stratégie de gestion des comportements

Comme le programme se déroule de façon individuelle avec chaque jeune, il y a peu de gestion des comportements à effectuer. Toutefois, si le jeune exprime des émotions négatives ou encore des comportements inappropriés, l'animatrice intervient au besoin. Il est également possible que l'animatrice incite le jeune à prendre un moment, lors de la rencontre, pour sortir se calmer ou encore réfléchir à son comportement avant de reprendre la séance. De plus, puisque les rencontres du programme figurent parmi les attentes de l'organisme, si le jeune s'absente à plus de deux rencontres ou adopte des comportements reprochables face à l'animatrice ou à d'autres individus de l'Ancre des Jeunes, celui-ci se verra remettre une fiche de réflexion quant à son engagement et à sa présence à l'organisme et dans le cadre du présent programme.

Code et procédures

Le code et les procédures sont inspirés de valeurs telles que l'engagement, le respect de soi et de l'autre, ainsi que la responsabilisation. Dans un premier temps, l'engagement est au cœur du programme et permet aux jeunes participants d'augmenter la probabilité d'atteinte des objectifs. Pour ce qui est du respect, cette valeur attendue autant auprès du jeune que de l'intervenante permet le développement d'une relation significative. Enfin, la responsabilisation est complémentaire à l'engagement et permet de redonner du pouvoir à chaque participant. Par ailleurs, le code de vie proposé par l'Ancre des Jeunes est intimement relié à ces trois valeurs et doit être respecté par tous les acteurs fréquentant l'organisme. Le code du programme est également complémentaire à celui de l'organisme et doit être approuvé par tous les participants dès le départ. L'ouverture à l'autre,

la prise de parole, l'écoute active de l'intervenante, l'expression de commentaires constructifs ou de critiques et le fait de faire preuve d'engagement lors des rencontres constituent intégralement le programme.

L'application de ces procédures permet aux jeunes de s'approprier leur démarche, mais également de favoriser l'atteinte de leurs objectifs. L'écoute et la prise de parole permettent le développement d'une relation significative entre le jeune et l'intervenant, dans un premier temps, mais favorisent également certains apprentissages, lors de la deuxième et troisième phase de la séquence d'accompagnement. L'engagement des jeunes dans le programme est un des principaux indices de succès quant à l'atteinte des objectifs poursuivis par le programme. Le jeune est responsable de son attitude, de ses efforts et de sa participation lors des rencontres. Puis, l'expression de commentaires constructifs ou de critiques permet aux jeunes de développer leur regard critique et leur opinion face à leur parcours scolaire. Des conséquences sont mises en place si le code et les procédures ne sont pas respectés.

Systeme de responsabilité

Le jeune a comme responsabilité de se présenter à l'heure à chaque rencontre prévue avec l'intervenante. Cette rencontre a toujours lieu à la même heure, le même jour de la semaine pour une durée de douze semaines. Si celui-ci a un empêchement, il se doit d'avertir l'intervenante à l'avance. Ainsi, si celui-ci est considéré comme absent lors d'une rencontre, que ce soit motivé ou non, il doit être en mesure d'offrir une autre heure de disponibilité dans sa semaine. Lors des rencontres avec l'intervenante, le jeune doit, en tout temps, respecter le code établi à l'Ancre des Jeunes. L'intervenante s'attend à ce que le jeune s'implique dans sa démarche et se montre actif durant les rencontres, c'est-à-dire qu'il participe aux discussions et activités proposées. De plus, il doit être ouvert à remplir des questionnaires afin de faciliter certaines discussions. Finalement, lorsque tel est le cas, le jeune doit réaliser certaines tâches à l'extérieur des rencontres avec l'intervenante. Par ailleurs, celui-ci est fortement encouragé à prendre ses responsabilités.

Quant à l'animatrice du programme, elle fera partie du comité de recrutement des participants. Lors de la mise en œuvre du programme, elle doit préparer le matériel nécessaire, s'il y a lieu, pour chacune des rencontres avec les participants. Elle doit également prendre

connaissance des grilles *Trait* du jeune rencontré, au préalable avant la rencontre. Il peut également arriver que celle-ci ait à coter les grilles *Trait* des jeunes de façon systématique. Au début de chaque rencontre, l'animatrice doit également faire part des objectifs de la séance au jeune. De plus, elle a comme tâche d'amener le jeune à s'ouvrir et à réfléchir par le biais de questions ouvertes au fil de l'heure passée en sa présence. Durant le programme, l'animatrice communiquera à trois moments avec les parents afin de discuter de l'avancement de leur enfant. Puis, s'il s'avère que différents objectifs spécifiques de certains participants au programme touchent l'aspect scolaire (3^e phase de la séquence d'accompagnement); ainsi, l'animatrice communiquera ceux-ci aux intervenants artistiques et académiques impliqués.

Les intervenants de l'Ancre des Jeunes ont également un rôle à jouer auprès des jeunes participants. Tout d'abord, certains d'entre eux ont à coter systématiquement les grilles *Trait* des jeunes à qui ils enseignent. De plus, s'il advient que l'animatrice leur communique des objectifs spécifiques qui les impliquent, ceux-ci auront une part de responsabilité dans les renforcements émis aux jeunes à qui ils enseignent ou à ceux qu'ils côtoient de façon informelle. De plus, si tel est le cas, certains d'entre eux favoriseront également la généralisation des acquis par l'adaptation de leur cours académique ou artistique en fonction des objectifs individuels des jeunes.

Stratégie de transfert de la généralisation

Afin de favoriser la généralisation des acquis, lors de la troisième phase de la séquence d'accompagnement, le jeune est responsable de mettre en place, durant la semaine séparant deux rencontres, les moyens trouvés lors de la séance précédente avec l'animatrice. Le but est que le jeune expérimente ses différentes stratégies et qu'il soit en mesure d'assurer un retour avec l'animatrice la semaine suivante. Par la suite, lors de la rencontre subséquente, ces derniers regardent ce qui a bien fonctionné et les améliorations qui pourraient être apportées. De plus, dans le cas où les difficultés et les objectifs des jeunes sont applicables au contenu ou au contexte académique, les enseignants peuvent également favoriser la généralisation des acquis en adaptant leurs propres interventions au contenu abordé durant les rencontres individuelles du programme. Par exemple, l'intervenant en français peut s'assurer qu'un jeune utilise ses stratégies d'organisation, lors de son cours, si cette compétence figure parmi les objectifs individuels de ce jeune. Enfin, si les participants sont consentants, les contacts téléphoniques entre l'animatrice et

les parents permettront à ces derniers de prendre connaissance des avancements et de soutenir leur jeune dans la mise en place des moyens trouvés lors des rencontres du programme. Ainsi, considérant qu'ils constituent des acteurs importants dans la vie du jeune, les parents pourront appuyer le jeune et l'aider dans la généralisation de ses acquis.

Système de reconnaissance

En ce qui a trait au système de reconnaissance, tout au long de l'intervention, les renforcements positifs verbaux faits par l'animatrice du programme ou encore par les autres acteurs de l'organisme agissent en guise de reconnaissance auprès des jeunes participants au programme. Enfin, au terme du programme, une activité spéciale choisie par les quatre participants sera organisée avec l'animatrice.

2.2 Évaluation de la mise en œuvre

Composantes retenues

Pour l'évaluation de la mise en œuvre du programme, cinq composantes ont été retenues, soit l'adhérence, l'exposition, la qualité de la participation, la perception d'utilité de l'intervention et l'appréciation ainsi que le débordement. Ainsi, en évaluant ces différentes composantes, il sera possible de s'assurer de l'intégrité du programme préalablement planifié et de soulever les éléments ayant été ajoutés ou encore supprimés au cours de l'implantation. Tout d'abord, c'est en évaluant l'adhérence qu'il sera possible de juger de la conformité du programme et d'apprécier l'application de tous les éléments prévus par celui-ci. Le degré d'exposition des participants au programme permettra quant à lui de rendre compte du nombre de rencontres individuelles auxquelles chacun des participants a assisté. Pour ce qui est de la participation des sujets, cette composante permet de relater la qualité de l'engagement de chaque participant lors des rencontres. Par ailleurs, la participation des sujets et le niveau d'exposition peuvent permettre d'expliquer certains résultats si leurs niveaux s'avèrent être faibles pour certains participants. Ensuite, la perception d'utilité de l'intervention et l'appréciation permet d'appuyer certains résultats obtenus au terme du programme, soit le niveau d'engagement du participant, la motivation encourue à la suite du programme et l'atteinte des objectifs individuels de chacun. Cette composante peut également agir à titre d'influence pour la composante nommée précédemment, soit la qualité de la

participation. Enfin, le débordement permet de dresser un portrait des autres services reçus par les participants. Ces informations permettent de savoir si les résultats sont attribuables au programme en particulier, à une autre intervention ou encore à un mélange des deux.

Outils et procédures

Adhérence. L'évaluation de cette composante sera effectuée tout au long du programme par le biais d'un journal de bord (Annexe III) rédigé par l'animatrice après chaque rencontre individuelle avec les participants. Dans celui-ci, l'animatrice y inscrira la durée de chaque rencontre, le contenu et les thématiques abordées, les objectifs fixés et atteints lors de la rencontre et le nombre de temps consacré aux objectifs spécifiques de chaque phase de la séquence d'accompagnement. Le journal de bord permettra à l'animatrice d'avoir accès rapidement au rythme des séances et des phases d'accompagnement avec chaque participant, et ce, tout au long du programme.

Exposition. Le journal de bord, tel que mentionné plus haut, sera également utilisé pour coter l'exposition au programme de chaque participant. L'animatrice comptabilisera le nombre de rencontres individuelles réalisées auprès de chacun des sujets par le biais des journaux de bord. La durée des rencontres sera également inscrite dans celui-ci. Au besoin, l'animatrice inscrira la raison d'un retard ou d'une absence et, s'il y a lieu, le moment convenu pour la reprise d'une rencontre manquée.

Perception d'utilité de l'intervention et appréciation. La perception d'utilité, le niveau de satisfaction et d'appréciation des participants sur l'ensemble du programme seront évalués à l'aide d'un questionnaire (Annexe IV) qui sera remis à chaque participant une semaine avant la fin du programme. Ceux-ci seront invités à le remplir à la maison et à le rapporter lors de leur dernière rencontre. Une entrevue semi-structurée abordant ce questionnaire sera proposée par l'animatrice, lors de la dernière rencontre du programme, afin de développer davantage sur les réponses des participants. Dans ce questionnaire, certaines questions traiteront des points forts et des points faibles du programme, selon les participants. Des questions telles que « Qu'as-tu le plus apprécié du programme ? » permettront aux participants de s'exprimer sur leurs perceptions à l'égard de

l'intervention réalisée. De plus, certaines questions à choix de réponses permettront à chacun des participants d'identifier dans quelle mesure ils ont l'impression que le programme les a aidés quant à différents construits. En voici un exemple :

En participant à l'intervention tu crois que ton niveau d'engagement scolaire :

- a) a augmenté
- b) est resté le même
- c) a diminué

Débordement. Pour ce qui est du débordement, l'animatrice remettra au jeune et à ses parents au début du programme un questionnaire (Annexe V) à remplir afin de connaître les interventions reçues antérieurement. Un autre questionnaire (Annexe VI) leur sera remis à la fin du programme afin de connaître les services et les interventions externes au programme reçus durant l'implantation de celui-ci.

Tableau 11

Évaluation de la mise en œuvre

Composantes	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variables dérivées	Temps de mesure ¹
Adhérence	Journal de bord (animatrice)	Nombre de rencontres réalisées, durée de chaque rencontre, contenus et thématiques abordés durant chaque rencontre, les objectifs visés et atteints, nombre de minutes passées à discuter et le nombre de minutes consacrées aux objectifs de chaque phase de la séquence d'accompagnement	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11
Exposition	Journal de bord (animatrice)	Nombre de rencontres individuelles auxquelles chacun des participants a assisté, raison de l'absence, s'il y a lieu	T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11
Perception d'utilité de l'intervention et appréciation	Questionnaire autorapporté (jeune) Entrevue semi-structurée (jeune)	Niveau de satisfaction des participants par rapport au programme, perception de l'utilité du programme sur ceux-ci et niveau d'atteinte de certains objectifs. Points forts et points faibles du programme.	T12
Débordement	Questionnaire autorapporté (jeune avec ses parents)	Interventions reçues antérieurement, interventions ou services reçus par d'autres professionnels durant le programme, prise de médication	T1, T12

Note : ¹ Prétest : T1-T2 ; Implantation de l'intervention : T3-T11 ; Post-test : T12

2.3 Évaluation des effets

Protocole d'évaluation privilégié

Afin d'évaluer les résultats de l'intervention, le devis de recherche retenu est basé sur un protocole AB combiné à un devis prétest / post-test. Ainsi, en prenant en considération la petite taille de l'échantillon, le contexte d'intervention et les ressources temporelles disponibles, l'utilisation d'un protocole à cas unique à mesures répétées est privilégiée. Il aurait été intéressant d'utiliser un protocole ABA ayant une meilleure validité interne, mais en considérant les conditions et les caractéristiques du milieu, il est impossible de retirer l'intervention et de ne plus offrir de suivi individuel aux jeunes fréquentant l'organisme, puisque l'intervention appliquée cadre avec la vision et l'approche préconisées par le milieu. À cet égard, les jeunes qui fréquentent l'organisme ont accès à une heure de suivi individuel par semaine et il ne serait pas acceptable pour ceux-ci de se retrouver sans soutien psychosocial au terme d'un retrait de l'intervention.

En outre, le protocole de recherche privilégié pour le présent programme sera divisé en trois phases. Tout d'abord, les deux premières semaines d'école (T1 et T2) permettront d'établir le niveau de base et également de recueillir les données en prétest. Pour ce qui est de la deuxième phase, celle-ci sera caractérisée par la mise en place de l'intervention (T3 à T11). Enfin, la dernière rencontre du programme (T12) représentera la dernière et troisième phase du programme. Celle-ci permettra d'ailleurs de clore l'intervention et de recueillir les mesures en post-test.

Construits évalués

Afin d'évaluer les effets, plusieurs construits seront pris en considération. Tout d'abord, l'objectif général portant sur la diminution de l'impact des problématiques individuelles sur le quotidien des élèves sera évalué par le biais d'un objectif spécifique. Par la suite, trois objectifs généraux visant l'augmentation des trois dimensions spécifiques de l'engagement scolaire, soit l'engagement comportemental, cognitif et affectif, seront mesurés et évalués à l'aide des différents objectifs spécifiques leur étant associés. Ainsi, tous les objectifs spécifiques associés au programme découlent de construits distincts. Certains d'entre eux seront évalués en mesures répétées (quotidiennes ou hebdomadaires) ou encore par des mesures en prétest/post-test

Pour ce qui est des mesures répétées quotidiennes, celles-ci seront notées à raison de chaque période en classe vécue par le jeune, tout au long du programme. Les construits portant sur la

présence en classe et sur les efforts fournis en classe seront soumis à ce type de mesure. Le dernier construit sera d'ailleurs coté par les enseignants à la suite de chaque période, mais également de façon autorapportée par l'élève. Pour les mesures répétées hebdomadaires, celles-ci seront quant à elles recueillies une fois par semaine en prenant en considération l'ensemble de la semaine vécue, et ce, pour toutes les semaines de l'intervention. Ce type de mesure permettra d'évaluer le construit portant sur la participation de l'élève lors des cours.

Plusieurs construits feront l'objet de mesures en prétest et en post-test. Différents outils seront utilisés lors de la première semaine d'école (T1) et lors de la dernière semaine du programme (T12) afin d'en recueillir différentes mesures. Les construits portant sur le sentiment d'autodétermination, sur la volonté d'apprendre, sur le sentiment de compétence, sur les perceptions positives envers l'école ainsi que sur la motivation intrinsèque seront évalués en prétest et en post-test.

En évaluant ces différents construits, il sera donc possible de soulever les effets du programme sur l'engagement scolaire des élèves, mais également sur la diminution du risque de décrochage scolaire chez ceux-ci, et ce, dans le but de favoriser un raccrochage scolaire chez ces participants.

Instruments de mesure et protocole de passation

Afin d'évaluer les effets du programme, plusieurs instruments de mesure sont utilisés et remplis par le participant, l'animatrice et les enseignants, tout au long de l'intervention. Parmi ceux-ci se retrouvent des questionnaires maison et standardisés, ainsi que les grilles *Trait*. De plus, de brèves descriptions des instruments utilisés et des protocoles de passation de ceux-ci sont présentés.

Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie. Afin d'évaluer l'augmentation du sentiment d'autodétermination chez les participants, l'Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (Annexe VII) (Blais et Vallerand, 1991) est complétée en prétest et en post-test par ceux-ci. Cette échelle comprend quatre sous-échelles soit, vie générale, académique, relations interpersonnelles et loisirs regroupant ensemble 16 items. Ces

items sont évalués et cotés sur une échelle de Likert allant de 1 – pas du tout en accord à 7 – très fortement en accord.

Grilles Trait. Ces grilles de cotation (Annexe I et II) permettent d'évaluer tout au long de l'intervention la présence en classe, les efforts fournis dans les cours académiques et l'intérêt porté par les participants envers l'école. Elles sont cotées à la fin de chaque période par l'enseignant et le participant, pour un total de trois périodes par jour. Lors de l'intervention, ces grilles sont remplies et complétées de la même façon que lors du niveau de base. Ainsi, au niveau de la présence en classe, la grille remplie par les enseignants permet de coter la fréquence des absences, des retards, des sorties de classe et des suspensions. Une moyenne des mesures quotidiennes par semaine sera ensuite créée. Pour ce qui est des efforts, l'enseignant doit attribuer une note allant de 1 (aucun effort) à 5 (au-delà des attentes) pour les efforts fournis par le participant lors de la période. Pour ce qui est des participants, ceux-ci ont également à remplir leur propre grille. Ils s'attribuent une note sur 5 pour ce qui est de leur perception des efforts qu'ils ont fournis durant ces périodes. Puis, l'intérêt envers l'école et les cours académiques est uniquement annoté par l'élève à la fin de chaque journée, après sa dernière période. Celui-ci doit cocher 1 (non, pas beaucoup, 2 (un peu, moyennement) ou 3 (oui, beaucoup) à quatre items. Une moyenne des mesures quotidiennes par semaine sera ensuite créée.

Questionnaire sur la participation en classe. Cette grille de cinq items (Annexe VIII) permet également d'évaluer la participation des participants tout au long de l'intervention. Toutefois, les mesures ne sont pas quotidiennes, mais hebdomadaires. Les enseignants de français, de mathématiques et d'anglais doivent remplir ce questionnaire à la fin de la semaine en établissant le récapitulatif de la semaine passée avec le participant. Ils ont à évaluer la participation de l'élève en classe à l'aide d'une échelle de Likert allant de 0 – presque jamais à 5 – presque toujours. Lors de l'intervention, ce questionnaire sera rempli sous cette même procédure.

Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (EMMAS). Afin de mesurer les objectifs portant sur l'augmentation de la volonté d'apprendre, l'augmentation du

sentiment de compétences et l'augmentation des perceptions positives de l'élève envers l'école, l'échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (Annexe IX) (Monnard, Ntamakiliro et Gurtner, 1999) est remplie en prétest et en post-test par les participants. Dans cette échelle, huit items portent sur la volonté d'apprendre le français et les mathématiques, dix items portent sur le sentiment de compétences dans ces deux matières et dix items portent sur l'attrait envers l'école et l'utilité perçue. Tous ces items sont évalués à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1- pas du tout à 7- beaucoup.

Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S). Pour ce qui est de l'évaluation portant sur le construit de la motivation, l'ÉMÉ-S (Annexe X) (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) est utilisée et remplie en prétest et en post-test par les participants. Cette échelle possède trois sous-échelles qui touchent séparément la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ensemble, ces sous-échelles regroupent 25 items qui sont tous répondus à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1- pas du tout en accord à 5- complètement en accord. La motivation intrinsèque regroupe la motivation intrinsèque liée à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation. La motivation extrinsèque regroupe quant à elle la motivation extrinsèque qui est identifiée, celle introjectée et la régulation externe. Enfin, la somme des différentes sous-échelles permet de fournir l'index global de motivation.

Tableau 12

Évaluation des effets

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variabes dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Diminuer l'impact des problématiques individuelles						
Augmenter le sentiment d'autodétermination de l'élève	Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie; Blais et Vallerand (1991) (autorapportée)	4 sous-échelles soit : vic générale, académique, relations interpersonnelles et loisirs (16)	T1 et T12	Échelle de <i>Likert</i> (1 – pas du tout en accord à 7 – très fortement en accord)	Non disponible	Élèves ciblés
Augmenter l'engagement comportemental de l'élève						
Augmenter la présence en classe de l'élève	Grille <i>Trait</i> (Enseignants)	Présence en classe : Fréquence des absences, retards, sorties de classe et suspensions	T1 à T12	Moyenne des mesures quotidiennes par semaine quant à la fréquence des variables dérivées	Non disponible	Élèves ciblés
Augmenter la participation de l'élève en classe	Questionnaire maison (Enseignant)	La participation en classe (5)	T1 à T12	Mesure hebdomadaire ; Échelle de <i>Likert</i> (0-presque jamais à 5-presque toujours)	Non disponibles	Élèves ciblés

Note : ¹ Prétest : T1-T2 ; Implantation de l'intervention : T3-T11; Post-test : T12

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variabes dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Augmenter l'engagement cognitif de l'élève						
Augmenter la volonté d'apprendre de l'élève	Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires ; Monnard, Ntamakiro et Gurtner (1999) (autorapportée)	Volonté d'apprendre le français (4) et les mathématiques (4)	T1 et T12	Échelle de <i>Likert</i> (1 – pas du tout, à 7- beaucoup)	Alpha de Cronbach (α) et Test-retest (r) : Français ($\alpha = .94, r = .88$) Mathématiques ($\alpha = .83, r = .91$)	Élèves ciblés
Augmenter les efforts fournis en classe de l'élève	Grille <i>Trait</i> (Jeune et enseignants)	Efforts fournis lors des cours et présence de comportements perturbateurs (2)	T1 à T12	Moyenne des mesures quotidiennes par semaine (0 – pas du tout, 10 – au-delà des attentes)	Non disponible	Élèves ciblés
Augmenter le sentiment de compétence de l'élève	Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires ; Monnard, Ntamakiro et Gurtner (1999) (autorapportée)	Sentiment de compétence en français et en mathématiques (10)	T1 et T12	Échelle de <i>Likert</i> (1 – pas du tout, à 7- beaucoup)	Alpha de Cronbach (α) et Test-retest (r) : Français ($\alpha = .91, r = .77$) Mathématiques ($\alpha = .95, r = .64$)	Élèves ciblés

Note : ¹ Prétest : T1-T2 ; Implantation de l'intervention : T3-T11 ; Post-test : T12

Objectifs et construits	Instruments de mesure (sources d'évaluation)	Variabes dérivées (nombre d'items)	Temps de mesure ¹	Nature des mesures	Caractéristiques psychométriques	Cibles de l'évaluation
Augmenter l'engagement affectif de l'élève						
Augmenter l'intérêt envers l'école de l'élève	Grille <i>Trait</i> (Jeune)	Intérêt envers l'école, intérêt envers les matières académiques (2)	T1 à T12	Moyenne des mesures quotidiennes par semaine (1 – Non, pas du tout 2- Un peu, moyennement 3- Oui, beaucoup)	Non disponible	Élèves ciblés
Augmenter les perceptions positives de l'élève envers l'école	Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires ; Monnard, Ntamakiro et Gurtner (1999) (autorapportée)	Attrait de l'école, utilité perçue (10)	T1 et T12	Échelle de <i>Likert</i> (1 – pas du tout, à 7- beaucoup)	Alpha de Cronbach (α) et Test-retest (r) : Attrait de l'école ($\alpha = .86, r = .91$) Utilité perçue ($\alpha = .76, r = .80$)	Élèves ciblés
Identification d'une motivation intrinsèque de l'élève face au rattachement scolaire	Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S); Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) (autorapportée)	Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation (28)	T1 et T12	Échelle de <i>Likert</i> 1 – pas du tout en accord à 5 – complètement en accord	Alpha de Cronbach (α) des sous-échelles entre .70 et .89 Test-retest (r) des sous-échelles entre .69 et .81	Élèves ciblés

Note : ¹ Prétest : T1-T2 ; Implantation de l'intervention : T3-T11; Post-test : T12

3. Résultats

3.1 Évaluation de la mise en œuvre

3.1.1 Comparaison entre le prévu et le vécu

La prochaine section vise à comparer l'intervention qui avait été planifiée lors de l'élaboration de ce programme à celle qui a concrètement été implantée. À cet égard, les composantes du modèle de Gendreau (2001), ainsi que les composantes préalablement prévues pour l'évaluation de la mise en œuvre seront reprises et analysées à la suite de l'implantation du programme afin d'observer et d'analyser si certains changements sont survenus. À cet égard, lors de mise en place du programme d'intervention, les composantes animatrice, objectifs, contexte spatial, stratégies de gestion des apprentissages et code et procédures n'ont subi aucune modification. En effet, elles ont été administrées telles qu'elles avaient été planifiées lors de l'élaboration du programme et aucun changement ne s'est avéré nécessaire pour le bon déroulement de l'intervention. Cependant, différentes composantes de l'intervention ont quant à elles subi certaines modifications durant l'implantation du programme. Les changements apportés pour chacune d'entre elles seront présentés ci-dessous.

Sujets : Caractéristiques et recrutement. Comme prévu initialement, les quatre participantes sélectionnées pour l'implantation du programme d'intervention sont âgées de 13 à 16 ans et reprennent leur secondaire un, deux ou trois à l'Ancre des Jeunes. Leurs dossiers ont tous été étudiés au printemps 2017 et celles-ci ont toutes réalisé le processus requis avant l'inscription à l'organisme soit, la visite de l'Ancre des Jeunes, la réflexion relative à l'offre leur étant proposée et l'acceptation de ladite offre de fréquentation scolaire à l'organisme.

Afin de faciliter la prise des données quotidiennes et d'assurer un même niveau de conformité pour tous, il était prévu que les participants soient sélectionnés en fonction de leur niveau scolaire et des professeurs qui leur enseigne. Ainsi, il a été difficile de recruter les participants de cette façon, puisque les horaires et les dyades enseignant-élève ne concordaient pas afin d'en faire ressortir quatre élèves ayant les mêmes professeurs. De plus, en septembre, l'horaire d'un seul garçon correspondait à celle de l'animatrice. Ainsi, puisqu'il était impossible d'avoir deux participants de chaque genre pour le programme, il a été entendu que quatre filles participeraient au programme. À cet égard, quatre des cinq filles inscrites au programme *Soutien*

aux raccrocheurs, ayant un horaire pouvant être jumelé à celui de l'animatrice ont été choisies au hasard. Chacune d'entre elles possède, selon les informations recueillies lors des références, plusieurs des caractéristiques suivantes : faible engagement scolaire, faible rendement scolaire, faible estime de soi, difficultés relationnelles, problèmes de comportement, problèmes intériorisés, difficultés sur le plan familial et perception négative de l'école.

Voici le portrait plus détaillé de chacune des participantes (noms fictifs) :

Chloé : Chloé est âgée de 14 ans au début de l'implantation du programme. Elle effectue la reprise de son secondaire 1 cette année. Son motif de référence mentionne la présence de troubles de comportement et d'apprentissage. Lors de la référence, c'est une jeune qui est décrite comme étant agressive physiquement, verbalement, qui s'oppose souvent et qui a de la difficulté avec le cadre. Celle-ci possède une faible motivation scolaire, malgré son bon potentiel académique. Elle a un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité qui est non médicamenteux. De plus, nous sommes informés que la jeune consommerait de la drogue de façon régulière et qu'elle aurait tendance à s'affilier à des jeunes antisociaux. Lors de l'implantation du programme, Chloé est de retour à la maison après un placement de plusieurs mois en centre jeunesse. Toutefois, la jeune et sa mère sont toujours prises en charge par la Direction de la Protection de la Jeunesse sous l'alinéa 38 f) pour troubles de comportement sérieux.

Élizabeth : Élizabeth est âgée de 16 ans au début de l'implantation du programme. Elle effectue la reprise de son secondaire 2 cette année. Le motif de référence associé à cette participante mentionne un taux d'absentéisme scolaire élevé, causé par de l'anxiété. C'est une jeune qui a des diagnostics d'anxiété généralisée, de dépression, ainsi qu'un trouble déficitaire de l'attention. Cette participante se dit motivée par les apprentissages, mais l'anxiété rend ceux-ci très difficiles. Par ailleurs, elle témoignerait souvent de symptômes physiologiques pouvant être expliqués par son anxiété. Elle peut avoir une bonne relation avec l'adulte, mais il est très difficile pour elle d'aborder et d'approcher les autres (adultes et pairs).

Marilou : Marilou est âgée de 15 ans au début de l'implantation du programme. Elle effectue, pour une 2^e fois, la reprise de son secondaire 2 cette année. Son motif de référence mentionne un niveau élevé d'absentéisme scolaire ainsi qu'un faible sentiment d'appartenance à l'égard de l'école. L'environnement familial et social de Marilou ne stimulerait pas la motivation de cette participante. Par le passé, Marilou aurait été victime d'intimidation et aurait vécu beaucoup de changements d'école à cause de plusieurs déménagements. Elle n'a pas de difficultés d'apprentissage et réagit bien à l'autorité. Sa situation familiale nous paraît tendue. Elle a une relation difficile avec sa mère qui assume le rôle parental seule. La vie amoureuse de cette participante semble au cœur de ses préoccupations, ce qui se traduit par un réseau social plus ou moins présent. De plus, Marilou consommerait différentes drogues de façon régulière.

Natasha : Natasha est âgée de 16 ans au début de l'implantation du programme. Elle effectue la reprise de son secondaire 2 cette année. Lors de la référence, il est mentionné que la participante provient d'un milieu familial toxique, qu'elle a une faible estime d'elle-même et qu'elle a accumulé de nombreux échecs scolaires. Natasha présente des symptômes importants d'anxiété et de dépression. Par le passé, la jeune et sa mère auraient été prises en charge par la Direction de la Protection de la Jeunesse. Par ailleurs, un nouveau signalement aurait été déposé la semaine avant le début du programme. Natasha aurait été victime d'intimidation dans ses deux dernières écoles. Elle a un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité qui est non médicamenteux. La jeune aurait une faible motivation scolaire.

Contexte temporel et dosage de l'intervention. Il était planifié que l'animatrice rencontre chacune des participantes, une fois par semaine, durant douze semaines, à raison de 60 minutes par rencontre. Le programme s'est échelonné tel que prévu du mois de septembre au mois de décembre. Les rencontres se sont effectuées en fonction des horaires de cours de chacune des participantes. Toutefois, le nombre de rencontres a varié d'une participante à l'autre, à cause des absences de leur part. À cet égard, Chloé a assisté à dix rencontres sur douze. La durée moyenne des rencontres est de 57,5 minutes. Au total, en termes de temps de rencontre, l'exposition au programme de Chloé est de 79,8%. Élisabeth a elle aussi été présente à dix rencontres sur douze. Contrairement à Chloé, elle était présente pour toute la durée des rencontres. La durée moyenne

des rencontres est donc de 60 minutes. Globalement, l'exposition au programme d'Élizabeth est de 83,3%. Pour ce qui est de Marilou, celle-ci a participé à six rencontres sur douze. La durée moyenne des rencontres est de 55 minutes. Au total, en termes de temps de rencontre, l'exposition au programme de Marilou est de 45,8%. Il est à souligner que cette participante a cessé de se présenter aux rencontres, après la 8^e semaine. Quatre de ses six absences au programme furent enregistrées à la fin de celui-ci. Enfin, Natasha est la seule à s'être présentée à toutes les rencontres. La durée moyenne des rencontres était de 57,5 minutes. Au terme du programme, elle est celle qui s'est le plus exposée au programme avec un pourcentage de 95,8%.

Programme et contenu. De façon globale, le programme a été implanté tel qu'il avait été préalablement élaboré. À cet égard, la structure générale des rencontres s'est déroulée, en grande majorité, telle qu'anticipée. Toutefois, en considérant l'aspect personnalisé du programme d'intervention, le contenu a varié d'une participante à l'autre. Ainsi, les deux composantes principales du programme, soit la composante *Trait* qui représente les grilles de cotation systématique et la composante *Union* qui regroupe le volet des suivis individuels entre la jeune et l'animatrice ont toutes les deux été implantées comme elles avaient été planifiées. En effet, les quatre participantes ont su coter leur grille *Trait* de façon hebdomadaire, mais également s'assurer que leurs enseignants cotaient également la leur. Pour ce qui est des suivis individuels, l'animatrice ne s'est absentée à aucun moment au cours du programme et a su être présente et disponible pour les 12 suivis des quatre participantes. L'absence d'une participante est le seul motif pouvant expliquer que celle-ci n'ait pas participé à tous les suivis.

Pour ce qui est de la séquence d'accompagnement en quatre phases qui était planifiée, celle-ci s'est déroulée différemment pour les quatre participantes. Il était planifié que chaque phase soit composée d'environ trois rencontres. Toutefois, il était attendu que deux phases puissent se chevaucher durant une même rencontre. La séquence d'accompagnement avait d'ailleurs été réfléchi afin qu'elle soit facilement adaptable selon le rythme et les besoins de chaque participante. À cet égard, la phase 1 visait l'établissement de la relation. Cette première phase s'est bien déroulée et a été implantée auprès des quatre participantes. La phase 2, qui visait à dresser le portrait de chaque participante afin de mieux comprendre son vécu, ses difficultés et son parcours a aussi été implantée pour l'ensemble des participantes. C'est à partir de cette deuxième phase

qu'un retour sur les grilles *Trait* a commencé à être réalisé lors des rencontres hebdomadaires. Chaque semaine, chaque dyade revoyait les deux grilles afin d'observer si certains indicateurs s'avéraient problématiques chez la participante. Les construits évalués étaient tous repris afin d'avoir l'heure juste sur le cheminement. Cette étape a été implantée tel qu'elle était planifiée; toutefois, l'implantation de la troisième phase, qui avait pour cible de se fixer un objectif personnel et des moyens, a été plus difficile pour certaines participantes et cette phase n'a donc pas été implantée en totalité pour toutes les participantes. Ainsi, considérant que la phase 3 n'a pas été implantée auprès de tous les jeunes, la phase 4, qui visait l'évaluation des moyens mis en place et de l'objectif poursuivi, n'a donc pas pu être implantée correctement puisque la phase précédente était nécessaire pour la réalisation de cette dernière phase du programme. Le tableau 13 présenté ci-dessous illustre le nombre de rencontres réalisées auprès de chaque participante, pour chacune des phases de la séquence d'accompagnement.

Tableau 13

Nombre de rencontres réalisées pour chacune des phases de la séquence d'accompagnement

Phases	Nombre de rencontres réalisées			
	Chloé	Élizabeth	Marilou	Natasha
1	5	2	2	3
2	3	3	2	2
3	2	3	2	4
4	0	2	0	3

Ainsi, le tableau permet de démontrer qu'au cours du programme, Chloé et Marilou n'ont pas franchi toutes les phases de la séquence d'accompagnement qui étaient planifiées. À l'aide du tableau, il est également possible de constater que Marilou est la participante ayant le moins participé aux rencontres. À l'inverse, le cheminement de Natasha, au cours du programme, s'approche énormément de ce qui était attendu des participantes. Une description plus détaillée du parcours de chaque participante sera développée afin de faire ressortir les éléments les plus importants quant à l'implantation du programme.

L'implantation du programme auprès de Chloé s'est amorcée plus difficilement. Il a été très ardu pour l'animatrice de créer un lien de confiance auprès de Chloé. Des résistances importantes étaient présentes chez celle-ci. Elle parlait peu et soulignait qu'elle ne voulait pas discuter parce qu'elle ne faisait confiance à personne. Ainsi, il a fallu deux rencontres supplémentaires à ce qui était prévu pour la première phase du programme auprès de Chloé. Lors de cette première phase, des activités portant sur les intérêts, les qualités et l'autobiographie ont été réalisées. Toutefois, la deuxième phase s'est bien déroulée et il a été facile pour Chloé de se décrire et de parler d'elle et de son passé. Chloé est une jeune fille avec un fort caractère, qui s'est retrouvée auparavant en centre jeunesse pour des problèmes de comportements. Elle éprouve certaines difficultés avec sa mère, mais cela s'améliore grandement. Elle consomme quotidiennement de la marijuana. Celle-ci explique qu'elle consomme pour diminuer son anxiété et ses troubles du sommeil. C'est une jeune qui a beaucoup d'ambition et qui est très compétente sur le plan scolaire. Lors de la phase 3, Chloé a fait preuve de nouvelles résistances. Elle disait qu'elle n'avait pas de difficulté/problème et était incapable de se trouver une quelconque problématique à améliorer. Deux rencontres ont été allouées à cette phase et Chloé n'a en aucun cas réussi à se cibler un objectif personnel. Toutefois, durant cette partie cruciale du volet *Union*, Chloé a souvent évoqué des préoccupations à l'égard de l'école. Elle parlait souvent de son étude, des examens et de ses notes. Ainsi, l'objectif général derrière cette troisième phase n'a pas été atteint, mais des discussions concernant la sphère scolaire ont tout de même eu lieu. Cependant, il a été impossible pour Chloé et l'animatrice de réaliser correctement la phase 3 du programme et donc d'entamer la quatrième et dernière phase de la séquence d'accompagnement.

Pour Élisabeth, la relation de confiance s'est installée rapidement entre elle et l'animatrice. Seulement deux rencontres sur trois ont été nécessaires pour cette première phase. Une seule activité a été nécessaire pour alimenter la discussion avec Élisabeth et celle-ci portait sur les qualités. Lors de la phase 2, Élisabeth a su dresser un portrait très précis d'elle-même. Elle a été en mesure d'aider l'animatrice à comprendre ses différentes problématiques. Par ailleurs, Élisabeth est une jeune qui se définit comme étant très anxieuse. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle a cessé de fréquenter l'école. Elle a également des symptômes dépressifs et fait beaucoup d'insomnie. C'est une jeune qui a beaucoup de talents dans les arts et la musique. Elle excelle également aux jeux vidéo. Ainsi, cette deuxième phase s'est déroulée telle que planifiée. Pour ce qui est de la troisième phase, Élisabeth n'a eu aucune difficulté à se trouver un objectif personnel

à l'aide de l'activité portant sur la résolution problème. Ainsi, son objectif touchait son niveau d'anxiété relié à l'école. Lors du volet *Union*, elle souhaitait diminuer l'impact de sa problématique sur son quotidien scolaire. L'ensemble des discussions, lors des rencontres individuelles, a donc porté sur ce sujet. Elle s'est également trouvé des moyens pour la maison, ainsi que pour l'école. Toutefois, Élisabeth a rencontré des difficultés lors de la mise en place de ses moyens. Lors des deux dernières rencontres de la phase 3, Élisabeth soulignait que c'était très difficile, mais qu'elle essayait du mieux qu'elle pouvait de mettre en place ses moyens. L'animatrice lui a proposé de l'aider à adapter ses moyens afin qu'elle vive des réussites, mais celle-ci a décliné l'offre. Ainsi, Élisabeth et l'animatrice ont atteint la quatrième phase du programme. Toutefois, de prime abord, Élisabeth évaluait très négativement ses moyens. Par contre, au cours des deux rencontres de la phase 4, l'animatrice et elle en sont venues à l'évidence qu'elle avait été en mesure de diminuer son niveau d'anxiété et qu'elle avait partiellement atteint son objectif. Globalement et malgré les deux absences d'Élisabeth, la séquence d'accompagnement a été bien implantée.

Pour Marilou, la relation de confiance s'est également développée rapidement avec l'animatrice. Deux rencontres sur trois ont été nécessaires et une seule activité a permis d'alimenter les discussions, soit l'activité sur les qualités. La phase deux s'est également déroulée plus rapidement, étant donné que Marilou était très ouverte et s'exprimait de façon très précise et concise. Il a donc été possible pour l'animatrice de dresser un portrait relativement complet pour Marilou avec une rencontre en moins. Marilou est une jeune fille qui aime aider et se retrouver avec ses amis. Par le passé, elle s'est beaucoup fait intimider et elle est énormément blessée de cela. Marilou consomme beaucoup de marijuana, et ce, souvent avec ses amis. Sa situation familiale a toujours été complexe et elle n'a pas une très bonne relation avec sa mère. Enfin, l'animatrice et Marilou ont réalisé l'activité sur la résolution de problème et Marilou a été en mesure de cibler qu'elle voulait travailler sur sa communication avec son copain et sa mère. Lors de la phase 3, Marilou n'a été présente qu'à deux rencontres. Toutefois, lors de la première rencontre du volet *Union* associée à cette troisième phase, Marilou était très active. Avec l'aide de l'animatrice, elle s'est trouvé des moyens en lien avec la communication et, ensemble, elles les ont pratiqués. Lors de la rencontre subséquente, Marilou n'était pas disposée à faire la rencontre. Elle avait vécu des difficultés familiales durant la fin de semaine et il était surtout prioritaire pour l'animatrice de gérer les préoccupations actuelles de Marilou. Cependant, lors de moments informels, Marilou a indiqué à l'animatrice qu'elle avait essayé ces moyens et que ça allait déjà

beaucoup mieux pour elle. Par la suite, Marilou a cessé de se présenter pour les dernières rencontres. Il a donc été impossible pour elle et l'animatrice de terminer la phase 3 et d'entamer la phase 4.

Enfin, avec Natasha, la phase 1 s'est déroulée exactement comme prévu. Trois rencontres ont été allouées à cette première phase et l'utilisation de quelques activités a été nécessaire, comme celles sur les qualités, les intérêts et l'autobiographie. La phase 2 s'est passée un peu plus rapidement et deux rencontres sur trois ont été nécessaires avec Natasha. Elle a été en mesure de bien s'exprimer sur ses difficultés et sur le développement de celles-ci. L'animatrice a su rapidement dresser le portrait de Natasha. C'est une jeune fille avec plusieurs symptômes dépressifs et anxieux, qui a une très faible estime de soi. Elle n'aime pas être en contact avec les autres et elle trouve les relations sociales très difficiles. De plus, la relation que Natasha a avec sa mère est très conflictuelle et très difficile pour la jeune qui subit de la violence de la part de cette dernière. Par ailleurs, Natasha et l'animatrice ont facilement été en mesure de réaliser l'activité sur la résolution de problème. Ce qui a été le plus ardu pour Natasha, c'est de choisir une seule préoccupation. Ainsi, elle a choisi de travailler sur la communication. Cette compétence et difficulté chez celle-ci est autant présente auprès de sa mère qu'envers son copain et ses amis. Elle verbalisait qu'elle n'était pas en mesure de prendre sa place et de s'affirmer correctement. Ainsi, les discussions entre Natasha et l'animatrice, lors du volet *Union*, ont touché l'affirmation de soi, la communication, mais également l'impact que cela pouvait avoir sur le quotidien de celle-ci. Les phases trois et quatre se sont déroulées comme prévu. Natasha a su mettre en place ses moyens et des discussions portant sur les défis rencontrés, et l'évaluation de ceux-ci a eu lieu. Par ailleurs, à la fin de la phase 4, l'animatrice a su soulever d'importants changements contrairement à ceux soulevés par Natasha. Cela est probablement expliqué par le fait que Natasha est très pessimiste, perfectionniste et qu'elle a une faible estime d'elle-même. Sa communication envers les adultes, les autres jeunes fréquentant l'organisme et même auprès de sa mère s'est grandement améliorée. Toutes les phases de la séquence d'accompagnement ont été atteintes et réalisées comme elles avaient été planifiées.

Système de responsabilité. La majorité des responsabilités, initialement prévues, sont restées les mêmes pour les différents acteurs du programme. Toutefois, une seule responsabilité

impliquant les participants au programme a été modifiée, voire complètement supprimée. En effet, il était prévu que les jeunes, s'ils étaient absents à une rencontre, conviennent avec l'animatrice d'un autre moment dans la semaine pour reprendre leur heure de suivi hebdomadaire. Toutefois, lors de l'implantation du programme, l'horaire de l'animatrice était rempli et peu flexible. Il était donc impossible pour celle-ci de replacer les heures de suivi manquées par les jeunes. Afin de pallier à l'absence de suivi pendant une semaine, et s'ils en ressentaient le besoin, ils pouvaient demander à l'animatrice de prendre quelques minutes ensemble, dans des moments informels comme les pauses et l'heure de dîner, afin de partager certaines préoccupations. Par contre, l'heure de suivi manquée ne pouvait être reprise. Élizabeth et Marilou ont été les seules à utiliser ces moments informels pour discuter avec l'animatrice. Pour Élizabeth, cela est arrivé à une reprise et Marilou a, quant à elle, utilisé cette option à deux reprises.

Stratégies de gestion des comportements. Comme envisagé, il est arrivé à très peu de reprises que l'animatrice ait eu à faire de la gestion de comportements. Lorsqu'elles étaient présentes aux rencontres, les quatre participantes adoptaient des comportements appropriés et participaient relativement bien aux demandes, mais également au code et aux procédures. Par contre, Marilou s'est absentée à de nombreuses reprises, et ce, sans raison valable. Il était donc prévu qu'une fiche de réflexion soit remise à une participante qui s'absentait à plus de 2 rencontres. Toutefois, en raison du fait que l'animatrice était présente à l'organisme seulement deux jours par semaine, il a été difficile de remettre une fiche de réflexion à Marilou afin qu'elle puisse réfléchir à son engagement. L'animatrice n'a pas croisé celle-ci pendant quelques semaines. Toutefois, des appels téléphoniques entre l'animatrice et la participante ont su pallier l'absence des fiches réflexives. Le sujet d'engagement face au programme ainsi qu'à sa présence à l'organisme a été soulevé à deux reprises.

Stratégies de transfert de la généralisation. Afin de faciliter la généralisation des acquis, il était fortement suggéré et attendu que le jeune puisse explorer et mettre en place les moyens soulevés lors des rencontres de la phase 3. La mise en place des stratégies soulevées lors des suivis allait permettre au participant et à l'animatrice d'effectuer des retours et d'évaluer l'efficacité de ceux-ci durant la semaine s'étant écoulée. Les quatre participantes n'ont pas traversé la phase 3 au

même moment. Natasha s'est grandement investie lors de la mise en place des moyens. Des discussions portant sur ses expériences quant à l'utilisation des divers moyens ont été soulevées tout au long de la phase 3 soit, au cours de trois rencontres. Marilou a, quant à elle, mis ses moyens en place, mais une seule discussion informelle a eu lieu quant à ce sujet. La gestion de crise et de situations familiales empêchait cette participante et l'animatrice d'aborder ce sujet. De plus, selon celle-ci, l'objectif ciblé et les moyens trouvés précédemment ne concordaient plus avec ses problématiques actuelles. Pour ce qui est d'Élizabeth, celle-ci semble avoir éprouvé beaucoup de difficulté lors de la mise en place de ses moyens. Lors des discussions portant sur le sujet, Élizabeth soulignait que c'était trop difficile, qu'elle essayait, mais qu'elle n'y arrivait pas. Toutefois, celle-ci ne voulait pas modifier ses moyens lors de la phase 3. Enfin, Chloé ne s'est quant à elle pas rendue à cette phase et ne s'est donc pas fixé de moyens. Pour ce qui est des enseignants, ils ont seulement été informés des objectifs d'Élizabeth. Ainsi, ils ont contribué au transfert de la généralisation uniquement pour cette jeune. La majorité d'entre eux ont su modifier leur contexte académique et adapter leurs comportements et attentes face à cette participante. Enfin, Chloé, Élizabeth et Marilou ont donné leurs autorisations afin que l'animatrice partage avec leurs parents, leurs objectifs et les moyens trouvés afin que ceux-ci soient en mesure de les accompagner dans leurs démarches. Toutefois, l'animatrice n'a été en mesure de joindre que la mère d'Élizabeth, durant cette phase du programme.

Système de reconnaissance. Comme planifié, tout au long du programme, des renforcements verbaux ont été émis par l'animatrice et l'équipe de l'Ancre des Jeunes. Que ce soit sur le plan de la ponctualité, des efforts fournis en classe ou encore de la mise en place de certains moyens, toutes les petites réussites et les défis perceptibles ont été soulignés.

Comme renforçateur final, il avait été prévu qu'une activité de groupe choisie par les quatre participantes serait proposée à la fin du programme. Toutefois, plusieurs imprévus avec les horaires, les examens et certains rendez-vous ont rendu cette activité difficile à réaliser et à concrétiser. Ainsi, l'animatrice a choisi de planifier des activités spéciales individuelles avec chaque participante sur leur dernière heure de suivi individuel. Ainsi, des activités d'art, de cuisine ou encore des promenades extérieures ont été réalisées selon les intérêts de chacune des jeunes.

raison de 2 fois par mois et était également suivie par une intervenante de la Direction de la protection de la jeunesse. Ces deux participantes ont d'ailleurs reçu ces mêmes services, tout au long de l'implantation du présent programme d'intervention. Enfin, au début du programme d'intervention, Élisabeth était la seule à prendre une médication. Toutefois, au cours de l'implantation de ce programme, Natasha s'est vu prescrire une médication pour l'anxiété.

3.1.2 Jugement global sur la conformité

En somme, la conformité de la mise en œuvre du programme varie selon les quatre participantes. En général, la majorité des composantes ont été mises en place avec un dosage satisfaisant et aucun changement n'a été effectué quant à l'animatrice, les objectifs, le contexte spatial, le code et les procédures ainsi que les stratégies de gestion des apprentissages. Toutefois, l'exposition au programme des différentes participantes a entraîné des variations dans le contenu reçu pour chacune d'entre elles. Ainsi, comme le contenu du programme était flexible et adaptable selon les réalités des participantes, cela a entraîné des variations importantes. C'est donc dans ce contexte que certaines composantes ont subi des modifications et que certaines participantes n'ont pas été en mesure de cadrer parfaitement dans ce qui était originellement planifié.

À cet égard, la mise en œuvre du programme a été réalisée avec un niveau de conformité très satisfaisant pour Natasha. Cette participante a terminé les quatre phases du programme et peu de changements ont été nécessaires, voire aucun. Le niveau de conformité de l'implantation du programme est également bon dans le cas d'Élisabeth. Elle s'est rendue à la dernière phase du programme et a été exposée de façon satisfaisante à celui-ci. Peu de changements ont été nécessaires dans son cas. Pour ce qui est de Chloé et Marilou, la mise en œuvre du programme a été réalisée avec un niveau de conformité moins satisfaisant. Ces deux participantes n'ont pas atteint toutes les phases de la séquence d'accompagnement et leur niveau d'exposition est plus bas que les deux autres. Certaines composantes telles que le programme et le contenu, le contexte temporel, les stratégies de gestion des comportements et celles portant sur le transfert de la généralisation ont été mis en place avec un dosage plus faible pour ces deux participantes. Toutefois, l'ensemble des participantes se disent satisfaites du programme d'intervention et celles-ci ont trouvé l'intervention utile.

3.1.3 Implications eu égard à l'évaluation des effets

L'exposition au programme engendrera probablement des variations quant aux résultats. En effet, il est possible de remarquer que les variations quant au contexte temporel ont déjà eu un impact sur le contenu du programme offert à chacune des participantes. Ainsi, le fait que Chloé et Marilou n'aient pas atteint toutes les phases de la séquence d'accompagnement, entre autres à cause de certaines absences, aura fort probablement un impact sur les résultats de celles-ci.

De plus, le contenu abordé lors de la troisième phase d'accompagnement influencera probablement certains résultats. Les objectifs du programme touchaient différentes sphères (ex. : engagement comportemental, affectif, cognitif ou encore l'impact des problématiques vécues). Toutefois, certaines participantes, lors de la phase 3, se sont fixé des objectifs personnels quant à des compétences très précises. Ainsi, comme le contenu était adaptable selon les besoins et les difficultés de chacune, il est possible que les résultats témoignent de ce travail plus poussé à l'égard de certains objectifs spécifiques du programme. À cet égard, le fait qu'Élizabeth et Natasha ont travaillé plus spécifiquement une difficulté personnelle entraînera possiblement des répercussions quant à l'objectif portant sur la diminution de l'impact des problématiques individuelles. Par ailleurs, l'atteinte de cet objectif pourrait influencer certains construits relatifs à l'engagement scolaire également. Pour ce qui est de Chloé et de Marilou, peu de répercussions peuvent être attendues quant au contenu abordé, puisqu'elles n'ont pas été en mesure de concrétiser correctement les phases 3 et 4 du programme.

Enfin, le débordement peut lui aussi avoir un impact sur les résultats. Il est entendu que lorsque les participantes participent à d'autres programmes ou reçoivent des services externes pendant l'implantation du présent programme, il peut être ardu et difficile de départager à quelle intervention les résultats sont attribuables. À cet égard, les quatre participantes ont fréquenté, depuis septembre, le programme *Soutien aux raccrocheurs* de l'Ancre des Jeunes. De plus, Chloé et Natasha ont également reçu d'autres services durant l'implantation du programme. Enfin, Natasha a également reçu, durant le programme, une médication pour l'anxiété.

3.2 Évaluation des effets

3.2.1 Stratégie d'analyse employée

Rappelons que le devis de recherche utilisé pour l'évaluation des effets est un devis basé sur un protocole à cas unique AB combiné à un devis prétest / post-test. Quatre objectifs généraux découlent du programme et sont évalués à l'aide de différents objectifs spécifiques mesurant des construits associés à l'engagement scolaire. Ainsi, il est important de se rappeler que parmi ces construits, ceux portant sur l'engagement comportemental sont entièrement évalués à l'aide de mesures répétées, quotidiennes ou hebdomadaires. Pour ce qui est de l'impact des problématiques individuelles ainsi que l'engagement cognitif et affectif, certains construits sont également évalués en mesures répétées. Toutefois, la majorité d'entre eux sont évalués à l'aide de mesures en prétest et en post-test. Les résultats des construits présentés ci-dessous sont regroupés afin d'évaluer les objectifs généraux du programme. Ceux-ci portent sur l'impact associé aux problématiques individuelles, ainsi que sur l'engagement comportemental, cognitif et affectif.

3.2.2 Résultats obtenus

Changements relatifs quant à l'impact associé aux problématiques individuelles

Pour ce qui est de l'impact associé aux problématiques individuelles, le seul construit évalué portait sur le sentiment d'autodétermination. Les résultats pour chacune des quatre participantes ont été recueillis en prétest et en post-test. Trois sous-échelles étaient évaluées par le biais de l'*Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie* (Blais et Vallerand, 1991). Celles-ci portaient sur la perception d'autonomie quant à la vie en général, au domaine académique et aux relations interpersonnelles. L'*Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie* (Blais et Vallerand, 1991) est un questionnaire autorapporté où les items devaient être répondus sur une échelle de Likert allant de 1 – pas du tout en accord à 7 – totalement en accord. À cet égard, plus un résultat est élevé (se rapprochant de 7), plus la participante se perçoit comme autonome. Ainsi, la moyenne des résultats obtenus aux trois sous-échelles a été calculée pour chacune des participantes. La figure 2 présente la moyenne obtenue avant et après l'intervention pour les quatre participantes.

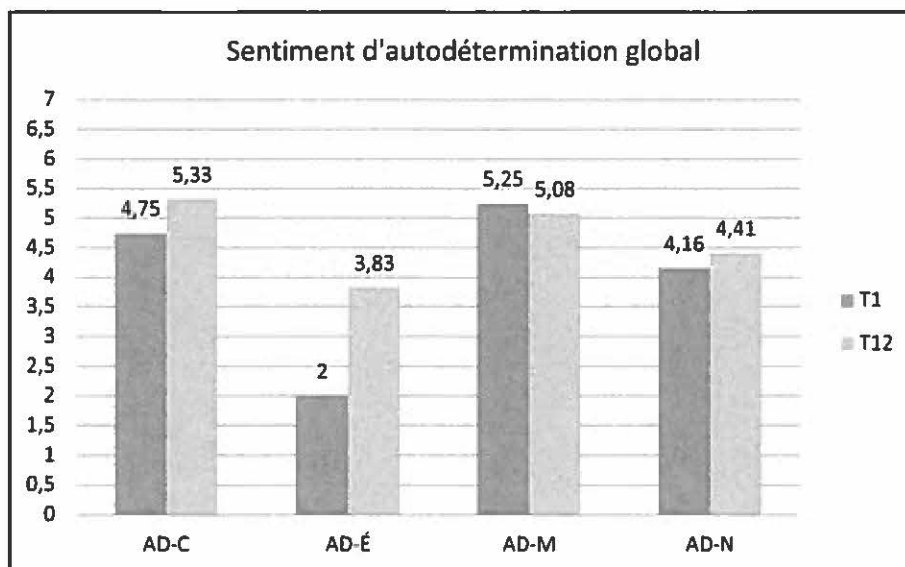


Figure 2. Évolution du sentiment d'autodétermination global des participantes avant et après l'intervention.

Note. Le construit portant sur le sentiment d'autodétermination est représenté par l'abréviation AD dans la figure. La lettre suivant les abréviations est associée au nom des participantes (Chloé = C, Élizabeth = É, Marilou = M et Natasha = N).

On remarque un changement significatif chez Élizabeth quant à son sentiment d'autodétermination. À cet égard, sa moyenne globale des trois sous-échelles a augmenté de près de 2 points entre le début et la fin de l'intervention, passant de 2 (très peu en accord) à 3,83 (moyennement en accord). Analysé plus spécifiquement, son score à la sous-échelle portant sur la vie en général a augmenté de 3,25 points entre les deux temps de mesure, passant de 2,25 à 5,5. Son score quant au domaine académique a augmenté de 1,5 point, allant de 2,75 à 4,25 et celui sur les relations interpersonnelles a aussi augmenté de 0,75 point. Pour ce qui est des trois autres participantes, il y a absence de véritable changement entre le début de l'intervention et la fin de celle-ci. Les scores de Chloé, Natasha et Marilou étaient relativement élevés en prétest et se sont maintenus dans le temps. Cependant, lorsque les résultats de chaque sous-échelle sont pris séparément, il est possible de remarquer qu'à la sous-échelle portant sur le domaine académique, le score de Chloé a augmenté de 1,25 point entre le début de l'intervention et la fin de celle-ci, passant de 5 à 6,25. Pour ce qui est de Natasha, son score à la sous-échelle portant sur la vie en

général a augmenté de 1,5 point entre le début et la fin du programme, passant de 3,5 à 5. Pour ce qui est de Marilou, aucun changement significatif aux différentes sous-échelles n'a été observé.

Changements relatifs à l'engagement comportemental

La présence en classe des participantes a été évaluée par le biais des retards et des absences. Les résultats portant sur les retards ont été recueillis quotidiennement de manière répétée. Une moyenne des minutes de retard par semaine a été calculée pour chaque participante afin de dresser un graphique s'échelonnant sur la durée complète de l'intervention. Il est important d'avoir en tête que les semaines du programme étaient composées en moyenne de quatre journées complètes. La figure 3 présente l'évolution des minutes de retard des quatre participantes, tout au long de l'intervention.

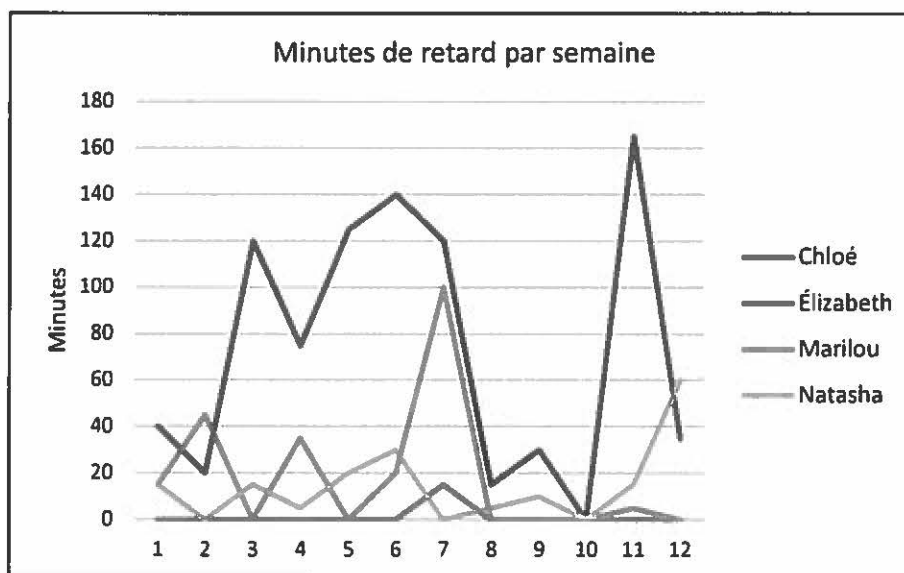


Figure 3. Évolution des minutes de retard des quatre participantes.

Ainsi, il est impossible de conclure à un changement quant au construit portant sur les retards, compte tenu de la variabilité intrasujet d'un temps de mesure à l'autre. Toutefois, il est possible d'observer que les résultats d'Élizabeth sont relativement stables et figurent parmi les plus bas durant le programme et qu'à l'inverse, ceux de Chloé figurent parmi les plus élevés et les

plus variables. Par ailleurs, en complément à la figure 2, Chloé a été en retard en moyenne 2,25 jours par semaine. Élisabeth a pour sa part été en retard une seule fois, donc en moyenne 0,08 jour par semaine. Marilou et Natasha ont quant à elles été en retard en moyenne 0,83 jour par semaine.

Pour ce qui est des absences, le total de celles-ci a été calculé à la fin de chaque semaine et seules les absences non motivées ont été comptabilisées. À cet égard, les résultats étaient constants dans le temps et aucune diminution ou augmentation significative ne fut observée. Les moyennes, par semaine, pouvaient varier de 0 à 4. Chloé a enregistré une moyenne de 0,33 absence par semaine. Élisabeth a quant à elle enregistré une moyenne de 0,91 absence par semaine. Pour ce qui est de Marilou, celle-ci a cumulé une moyenne de 1,08 absence par semaine. Enfin, Natasha n'a jamais été absente au cours des 12 semaines du programme. Ainsi, aucun changement stable dans le temps n'a été noté et il n'a donc pas été possible d'en faire ressortir des tendances.

Enfin, le dernier construit découlant de l'engagement comportemental porte sur la participation en classe. Ce construit a également été évalué à l'aide de mesures répétées. Cependant, ces mesures étaient recueillies de façon hebdomadaire. Ainsi, pour ce qui est de la participation en classe, les trois enseignants principaux (français, mathématiques et anglais) devaient remplir le questionnaire maison portant sur la participation de l'élève au cours de la semaine. Les énoncés du questionnaire maison devaient être répondus sur une échelle de Likert allant de 0 – presque jamais à 5 – presque toujours. Une moyenne des trois matières académiques a été calculée pour chaque participante, au terme de chaque semaine. La figure 4 présente les moyennes hebdomadaires de chaque participante, au cours de l'intervention.

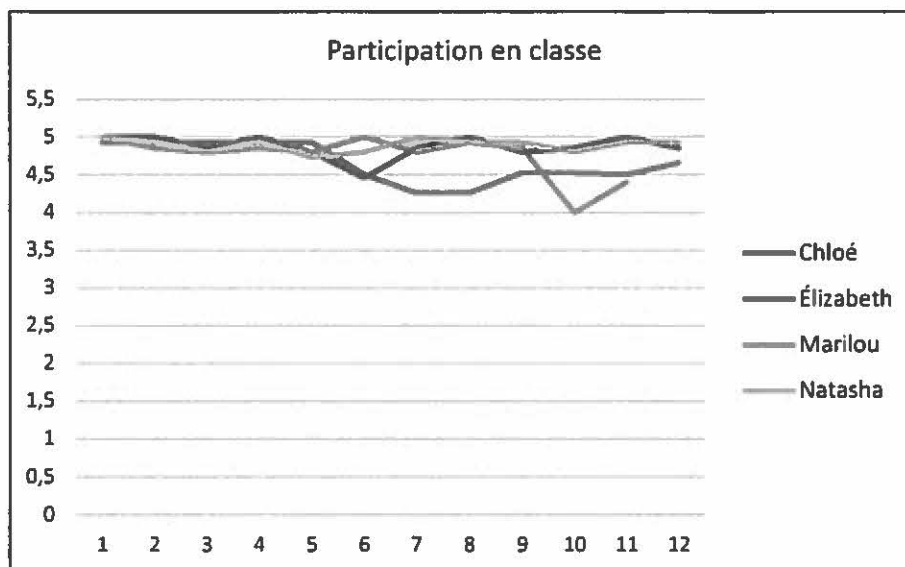


Figure 4. Évolution de la participation en classe des quatre participantes.

On remarque que les résultats comptabilisés lors du niveau de base étaient très élevés pour l'ensemble des participantes. À cet égard, ceux-ci sont restés relativement stables dans le temps, tout au long du programme. Il y a donc absence de changement pour les quatre participantes quant au construit portant sur la participation en classe.

Changements relatifs à l'engagement cognitif

Pour ce qui est du construit portant sur les efforts fournis en classe, les résultats ont été recueillis quotidiennement. Les enseignants, ainsi que les participantes devaient qualifier la qualité des efforts fournis en classe à la fin de chaque période. Ils devaient tous attribuer ou s'attribuer (elles-mêmes, de façon autorapportée pour les participantes) une note allant de 1 (aucun effort) à 5 (au-delà des attentes). Les figures 5 et 6 présentent l'évolution des efforts fournis en classe, tout au long de l'intervention, pour les quatre participantes, selon les deux sources d'évaluation (enseignants et autorapportée).

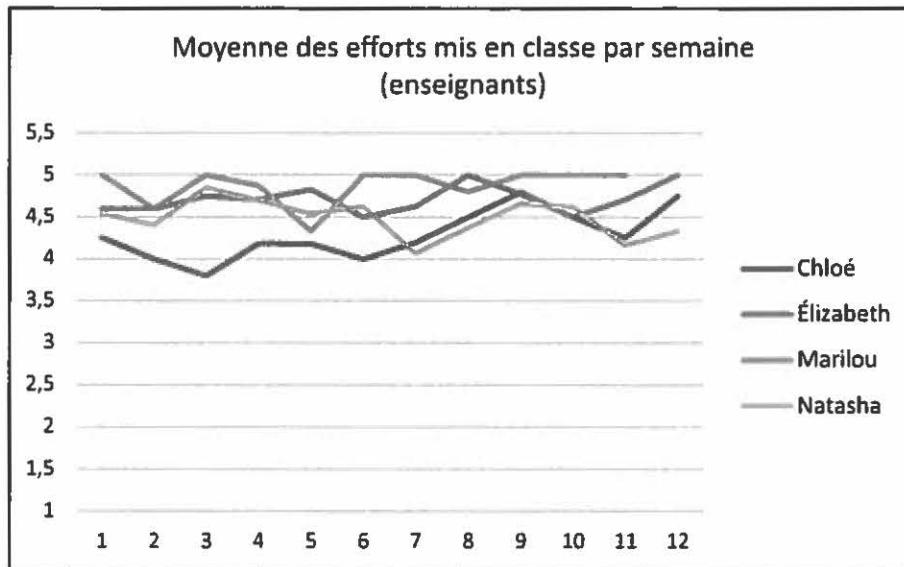


Figure 5. Évolution des efforts fournis en classe par les quatre participantes, selon les enseignants.

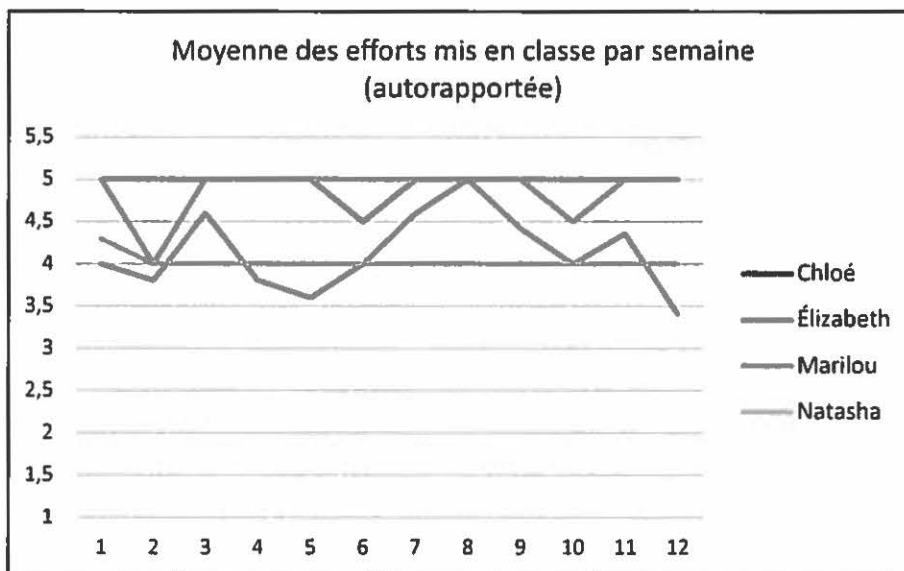


Figure 6. Évolution des efforts fournis en classe des quatre participantes (autorapportée).

Ainsi, les résultats démontrent que les quatre participantes correspondaient, de façon générale, aux attentes qui représentaient en soi la note de 4. Elles se sont situées, globalement, entre 4 et 5 tout au long du programme. Ainsi, au début du programme, elles avaient des résultats très élevés et ceux-ci se sont maintenus tout au long du programme. Certaines différences sont

remarquables quant à la vision des enseignants et celles des participantes. Toutefois, les résultats restent cohérents et relativement très bons. Il est donc impossible de conclure à un changement, quant à ce construit, pour l'ensemble des participantes.

Pour ce qui est du sentiment de compétence et de la volonté d'apprendre, ceux-ci ont été évalués en prétest et en post-test par l'Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (EMMAS) (Monnard, Ntamakiliro et Gurtner, 1999). La figure 7 présente l'état des deux construits au début du programme, ainsi qu'à la fin de l'intervention reçue, pour les quatre participantes.

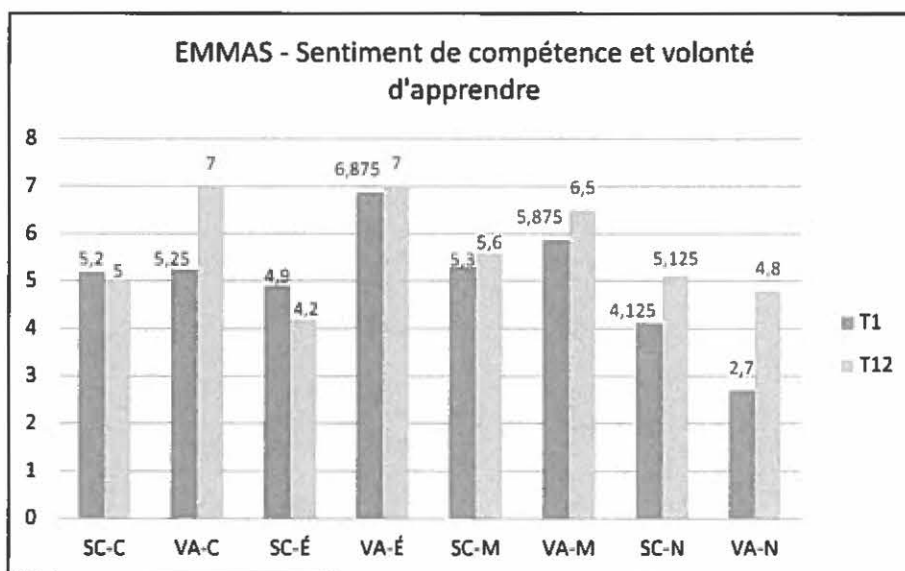


Figure 7. Évolution du sentiment de compétence et de la volonté d'apprendre des participantes avant et après l'intervention.

Note. Le construit portant sur le sentiment de compétence est représenté par l'abréviation SC dans la figure et le construit portant sur la volonté d'apprendre est représenté par l'abréviation VA. La lettre suivant les abréviations est associée au nom des participantes (Chloé = C, Élizabeth = É, Marilou = M et Natasha = N).

L'Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (EMMAS) (Monnard, Ntamakiliro et Gurtner, 1999) a auparavant été utilisée auprès d'une population adolescente québécoise. Cela nous permet donc de situer nos sujets selon les normes établies lors de ladite étude (Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janoz, 2010). Ainsi, on ne remarque aucun

changement signifiant quant au sentiment de compétence des participantes. Il est toutefois important de prendre en considération que les scores obtenus avant l'intervention se situaient tous autour de la moyenne ($X = 4.5$, $ET = 1.4$).

Pour ce qui est de la volonté d'apprendre, on remarque un changement cliniquement significatif de ce construit chez Chloé et Natasha ($X=5,35$, $ET=1,25$). Le score de Natasha a augmenté de 2,1 points entre le début de l'intervention et la fin de celle-ci, ce qui représente plus d'un écart-type et demi. Le score de Chloé a quant à lui augmenté de 1,75 point, ce qui représente plus d'un écart-type. Pour ce qui est d'Élizabeth et de Marilou, on ne remarque pas de véritable changement. Cependant, il est important de prendre en considération que leurs scores étaient déjà élevés, soit au-dessus de la moyenne établie, au début de l'intervention.

Changements relatifs à l'engagement affectif

Pour ce qui est du construit portant sur l'intérêt envers l'école et les matières académiques, les résultats ont été recueillis quotidiennement. À cet égard, les participantes devaient inscrire dans leur grille *Trait*, une note allant de 1 (non, pas du tout) à 3 (Oui, beaucoup) quant à leur niveau d'intérêt, le matin, face au fait de venir à l'organisme. De plus, à la suite de chaque période, elles devaient également qualifier leur intérêt envers la matière abordée et vue en classe. Une moyenne a été calculée à l'aide des deux volets, soit l'école et les matières scolaires, pour chaque participante.

Avant l'implantation de l'intervention, les résultats des participantes quant à ce construit se situaient entre 2,5 et 3. Il est important de spécifier que ces résultats étaient déjà très élevés, puisque 3 était le résultat maximum pouvant être atteint. Ainsi, aucun changement significatif n'a pu être observé. Les participantes ont maintenu des moyennes similaires tout au long de l'intervention. Il est donc impossible de conclure à un changement quant au construit portant sur l'intérêt.

Pour ce qui est de l'attrait envers l'école et de l'utilité perçue envers le milieu scolaire, ceux-ci ont été évalués en prétest et en post-test par l'Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (EMMAS) (Monnard, Ntamakiliro et Gurtner, 1999). La figure 8 présente l'état des deux construits au début du programme, ainsi qu'à la fin de l'intervention reçue.

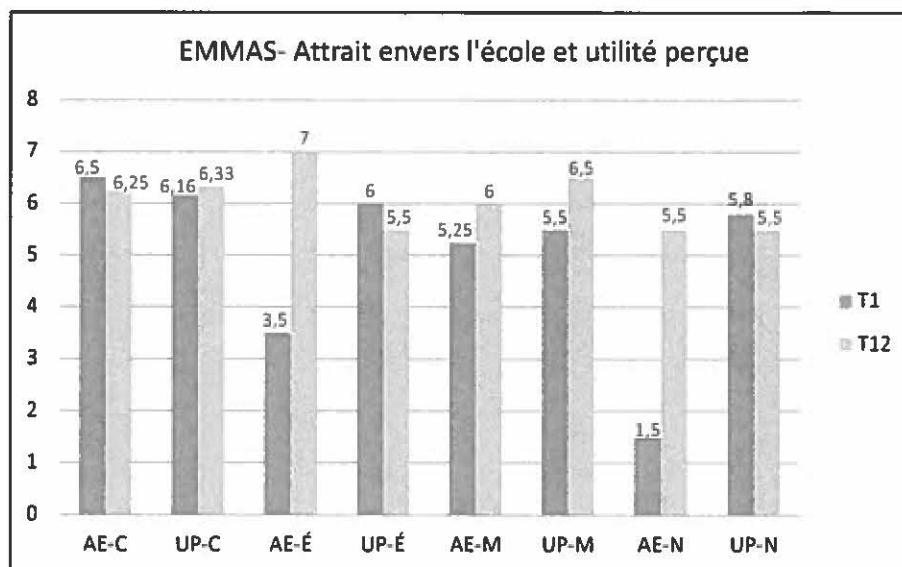


Figure 8. Évolution des construits portant sur l'attrait envers l'école et l'utilité perçue envers celle-ci des participantes avant et après l'intervention.

Note. Le construit portant sur l'attrait envers l'école est représenté par l'abréviation AE dans la figure et le construit portant sur l'utilité perçue est représenté par l'abréviation UP. La lettre suivant les abréviations est associée au nom des participantes (Chloé = C, Élisabeth = É, Marilou = M et Natasha = N).

En considérant les normes établies, pour l'Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (EMMAS) (Monnard, Ntamakiro et Gurtner, 1999), provenant de l'étude québécoise mentionnée plus haut (Chouinard, Bergeron, Vezeau et Janoz, 2010), on remarque des changements cliniquement significatifs quant au construit portant sur l'attrait pour l'école pour deux des participantes ($X=4,11$, $ET=1,215$). En effet, le score d'Élisabeth a augmenté de 3,5 points entre le début de l'intervention et la fin de celle-ci, ce qui représente plus de deux écarts-types. Pour ce qui est de Natasha, son score a augmenté de 4 points entre le début et la fin du programme, ce qui démontre une augmentation de plus de trois écarts-types. Pour ce qui est de Chloé et de Marilou, on ne remarque aucun changement significatif. Cependant, il est important de mentionner qu'elles avaient déjà, au départ, obtenu un score au-dessus de la moyenne et que celui-ci s'est maintenu dans le temps.

Quant au construit sur l'utilité de l'école, on ne remarque aucun changement significatif chez l'ensemble des participantes. Il est toutefois important de prendre en considération que les scores obtenus avant l'intervention se situaient tous au-dessus de la moyenne ($X = 4,5$, $ET= 1,4$).

Enfin, le dernier construit découlant de l'engagement affectif porte sur la motivation intrinsèque. Celui-ci a également été évalué en prétest et en post-test par le biais de l'Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S) (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Une moyenne a été calculée à l'aide des trois sous-échelles portant sur la motivation intrinsèque. La figure 9 présente l'évolution de ce construit avant et après l'intervention, pour les quatre participantes.

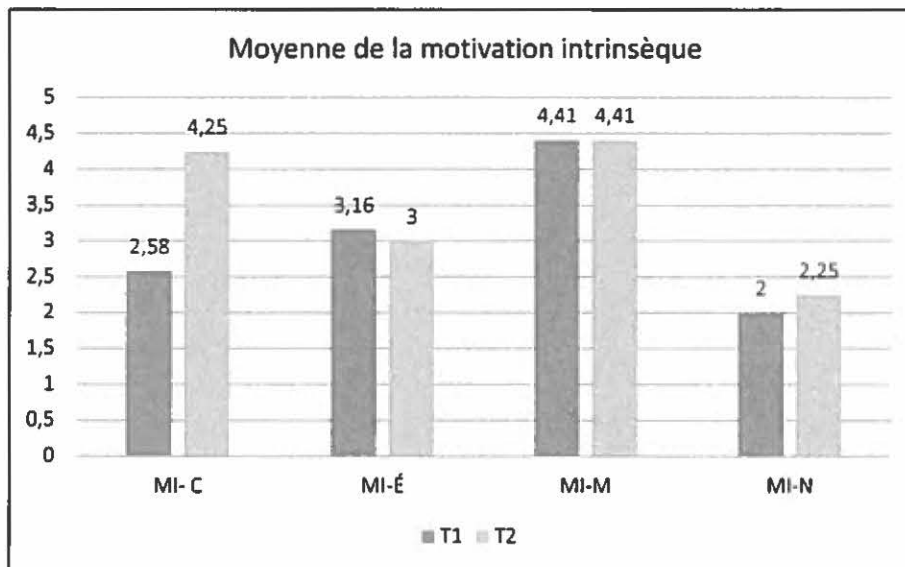


Figure 9. Évolution de la motivation intrinsèque des participantes avant et après l'intervention.

Note. Le construit portant sur la motivation intrinsèque est représenté par l'abréviations MI dans la figure. La lettre suivant l'abréviation est associée au nom des participantes (Chloé = C, Élizabeth = É, Marilou = M et Natasha = N).

L'Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S) (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) a auparavant été utilisée auprès d'une population adolescente québécoise. Les résultats ayant découlé de cette étude (Piché, 2003) nous permettent donc de situer nos sujets selon les normes établies, à la suite de celle-ci. Ainsi, on remarque un changement cliniquement significatif chez une seule des participantes. En effet, le score de Chloé a augmenté de 1,67 point entre le début du programme et la fin de celui-ci, ce qui représente près de deux écarts-types ($X = 3,01$, $ET = 0,89$). Lorsqu'ils sont étudiés plus spécifiquement selon les sous-échelles distinctes, les scores de Chloé ont augmenté de façon significative pour trois d'entre elles (motivation intrinsèque à la

connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation). Malgré le fait que la moyenne globale d'Élizabeth n'ait pas changé significativement, son score à la sous-échelle portant sur la motivation intrinsèque à l'accomplissement a augmenté de 1,75 point entre le début et la fin de l'intervention, ce qui représente une augmentation de plus d'un écart-type ($ET= 0,92$). Pour ce qui est de Marilou et de Natasha, on ne remarque aucun changement significatif, et ce, tant à l'égard de la moyenne globale que pour les différentes sous-échelles.

4. Discussion

4.1 Jugement sur l'atteinte des objectifs

Le programme d'intervention visait la diminution de l'impact des problématiques individuelles sur le quotidien des élèves participant au programme. De plus, celui-ci visait également l'augmentation des trois dimensions de l'engagement, soit l'engagement comportemental, cognitif et affectif. Le programme était caractérisé par deux grands volets. Le premier, le volet *Trait*, consistait par le biais de la cotation de deux grilles, à observer et à évaluer régulièrement l'intensité des indicateurs de désengagement afin d'agir en prévention si certains d'entre eux se dégradaient, mais permettait également de cibler les dimensions prioritaires à travailler auprès des participantes. Le deuxième volet, appelé *Union*, consistait en des rencontres hebdomadaires individuelles. Ce volet visait quant à lui à répondre, sur une base régulière, aux besoins des participantes, mais permettait également à chacune d'elles de se fixer des objectifs et de travailler sur leurs difficultés avec l'aide de l'animatrice.

Globalement, les objectifs généraux et spécifiques du programme n'ont été que partiellement atteints. En effet, à partir des données et des résultats recueillis dans ce contexte d'intervention, aucune des participantes n'a témoigné d'une amélioration globale cliniquement significative quant à l'engagement scolaire, et ce, en passant par l'augmentation des trois dimensions spécifiques de ce construit. Cependant, il est important de prendre en considération que l'ensemble des participantes au programme présentaient, au départ, des scores relativement très élevés à l'égard de plusieurs construits, comme la participation en classe, les efforts fournis, le sentiment de compétence, l'intérêt envers l'école et l'utilité perçue.

Toutefois, le travail effectué dans le volet *Union*, qui portait sur des préoccupations personnelles, a eu des répercussions chez trois des quatre participantes quant à l'objectif général qui visait la diminution de l'impact des problématiques individuelles. À cet égard, l'objectif était évalué à l'aide du construit portant sur le sentiment d'autodétermination. À l'aide de celui-ci, il a été possible de remarquer des changements signifiants chez Élisabeth, Chloé et Natasha. Le score global d'Élisabeth a augmenté de façon marquée entre le début et la fin de l'intervention. Pour ce qui est de Chloé et de Natasha, des changements importants ont été remarqués sur des sous-échelles spécifiques. Chez Chloé, l'augmentation de la sous-échelle portant sur le domaine académique a été observée. Pour ce qui est de Natasha, une augmentation du construit a été observée quant à la sous-échelle portant sur la vie en général. D'ailleurs, les changements soulevés à l'égard de cet objectif peuvent être associés à des augmentations cliniquement significatives de différents construits portant sur l'engagement scolaire. Des liens seront exposés plus loin à l'égard de la nature des préoccupations travaillées et des changements observés.

Enfin, l'objectif distal du programme visait à favoriser un raccrochage scolaire des participantes ou encore à poursuivre leur cheminement scolaire. Il est évident qu'il nous est impossible de poser un jugement actuel quant à cet objectif en considérant l'aspect temporel associé à celui-ci. Toutefois, avec les résultats des objectifs spécifiques, nous ne pouvons affirmer qu'un futur raccrochage scolaire ou encore la poursuite d'un cheminement scolaire sera en lien avec l'intervention reçue. À cet égard, des explications plausibles sont présentées dans la section suivante.

4.2 Liens entre les résultats et l'implantation du programme

L'implantation du programme, qu'elle corresponde ou non à ce qui avait été planifié, influence nécessairement l'atteinte des objectifs. Ainsi, plusieurs liens peuvent être établis entre les résultats et certaines composantes de l'intervention et du milieu. Tout d'abord, en ce qui a trait à la sélection des participants, les élèves recherchés étaient des adolescents ayant décroché ou à risque de décrochage scolaire et qui, selon l'intervenant référant, présentaient plusieurs caractéristiques et facteurs de risque associés à cette problématique. Bien que l'ensemble des participantes ne fonctionnaient pas dans leur milieu scolaire régulier, on remarque que celles-ci obtenaient majoritairement de bons scores concernant les trois dimensions de l'engagement

scolaire. Cela peut avoir eu un impact sur les résultats, car ceux-ci étaient déjà élevés au début du programme et sont restés stables dans le temps, ce qui empêche d'en conclure à des changements cliniquement significatifs.

Pour ce qui est du programme, il était prévu et attendu, pour le volet *Trait*, que les participantes remplissent de façon quotidienne leur grille *Trait*. Il a été remarqué, au cours du programme, que certaines d'entre elles se surévaluaient quant aux construits portant sur l'intérêt et l'effort (mesures autorapportées). À cet égard, cette affirmation est appuyée sur des observations de l'animatrice qui ne concordaient pas avec l'attitude ou les comportements de certaines participantes. L'explication plausible derrière cela semblerait être une forme de désirabilité sociale. Par ailleurs, certaines participantes auraient affirmé, après l'intervention, qu'elles avaient eu peur d'indiquer certaines notes, puisqu'elles étaient parfois négatives (ex. : s'accorder la note de 1- Non, pas du tout à l'item « Jusqu'à quel point avais-tu le goût de venir à l'Ancre ce matin »). En considérant que cela ne s'applique pas à toutes les participantes, il est donc possible de croire que certaines variations quant aux résultats puissent être expliquées par le fait que certains questionnaires ou même une des grilles *Trait* aient été complétés de façon autorapportée. L'implication des enseignants quant à ce volet sera précisée plus loin.

En ce qui a trait au contenu du programme, pour le volet *Union*, celui-ci était très personnalisé et individualisé. Les jeunes devaient cibler, par elles-mêmes, une difficulté sur laquelle elles voulaient travailler plus spécifiquement. Ainsi, les objectifs et les moyens ciblés par chacune d'entre elles, lors de la troisième phase de la séquence d'accompagnement, n'offraient pas tous les mêmes opportunités et ne ciblaient pas tous la même chose. Par ailleurs, dans aucun cas l'entièreté des construits évalués par le programme n'était ciblée. À cet égard, le contenu abordé dans le volet *Union* était très personnel et ne touchait généralement que quelques construits spécifiques. Un portrait plus détaillé du travail effectué auprès des quatre participantes sera présenté plus loin afin de souligner les liens entre le volet *Union* et les résultats obtenus par celles-ci.

Chloé. Lors de la séquence d'accompagnement, Chloé n'a pas été en mesure de se fixer un objectif et des moyens relatifs à une difficulté spécifique. Toutefois, lors des rencontres hebdomadaires, des préoccupations quant à la sphère scolaire étaient souvent abordées. En effet, celle-ci abordait souvent la notion d'examen, d'étude et de réussite académique. À cet égard et malgré le fait qu'elle

n'ait pas suivi le programme tel qu'il était planifié, certains liens peuvent être établis entre le contenu des rencontres et ses résultats découlant du programme. Les construits portant sur la volonté d'apprendre et la motivation intrinsèque ont augmenté significativement entre le début et la fin de l'intervention. De plus, pour ce qui est du sentiment d'autodétermination, la sous-échelle portant sur le domaine académique a également augmenté significativement. Ces trois construits peuvent d'ailleurs être associés aux préoccupations abordées lors du volet *Union* et permettent d'illustrer que le travail et les discussions portant sur la sphère scolaire ont permis à Chloé de s'améliorer grandement quant à cet aspect lors du programme.

Élizabeth. Durant la phase trois du programme, Élizabeth voulait devenir plus en contrôle de son anxiété et donc diminuer l'impact de sa problématique sur son vécu scolaire. L'accompagnement individualisé auprès de celle-ci touchait donc surtout l'objectif qui traitait du sentiment d'autodétermination. Elle a su se cibler des moyens et tous les acteurs potentiels auprès d'elle ont été impliqués (enseignant et mère). Les résultats d'Élizabeth, à la fin du programme, sont représentatifs du travail effectué lors de l'intervention. À cet égard, sa moyenne globale quant au sentiment d'autodétermination a augmenté significativement entre les deux temps de mesure. De plus, le construit portant sur l'attrait envers l'école a aussi augmenté de façon importante. Enfin, le score d'Élizabeth quant à la motivation intrinsèque a augmenté à la sous-échelle portant sur l'accomplissement. L'augmentation de l'ensemble de ces construits permet d'apprécier le travail effectué lors du programme et ils sont intimement reliés au contenu abordé lors du volet *Union*.

Marilou. Lors du programme, Marilou souhaitait travailler sur la communication. Elle affirmait qu'elle voulait améliorer ce point, puisque c'était la source des conflits vécus à la maison et elle voulait donc diminuer l'impact de cette problématique sur son quotidien. Quelques discussions ont eu lieu quant à cet objectif et des moyens ont été ciblés. Toutefois, la mise en place de ceux-ci a été restreinte et la participation au programme de Marilou a été notée comme étant très faible. Par ailleurs, à différents moments, au cours du programme, les problématiques familiales étaient très présentes et l'animatrice a eu à gérer cela avec Marilou, laissant de côté le contenu planifié. Ainsi, aucun changement significatif n'a été observé quant aux différents construits évalués par le programme. Le degré d'exposition de Marilou et le fait qu'elle ait peu travaillé son objectif

personnel permettent possiblement d'expliquer l'absence de résultat. Toutefois, Marilou avait déjà de très hauts scores au début de l'intervention pour l'ensemble des construits évalués découlant de l'engagement cognitif et affectif, ainsi que pour le sentiment d'autodétermination. Par ailleurs, seuls les scores portant sur les absences et les retards (engagement comportemental) n'étaient pas élevés au début du programme.

Natasha. La séquence d'accompagnement de Natasha s'est effectuée telle qu'elle était planifiée. En effet, elle a été en mesure de se cibler un objectif personnel qui traitait de la communication. Lors de la phase deux du programme, Natasha avait indiqué que c'était très difficile pour elle de s'affirmer et de communiquer avec les jeunes de son âge, mais également avec sa mère. L'aspect social rattaché à cette difficulté était très incommode pour elle, puisqu'elle a souvent été victime d'intimidation et que de devoir entrer en contact avec des gens à l'école l'empêchait de s'épanouir dans son milieu scolaire. Elle s'était fixé des moyens qui allaient lui permettre de prendre sa place, d'exprimer ses sentiments et de mieux communiquer. À cet égard, la mise en place de ses moyens s'est très bien déroulée. À la fin du programme, les construits portant sur la volonté d'apprendre et l'attrait envers l'école avaient augmenté. De plus, pour le sentiment d'autodétermination, le score de Natasha a augmenté significativement pour la sous-échelle portant sur la vie en général. L'augmentation de ces trois construits est fort probablement associée au travail effectué par celle-ci lors de l'intervention.

Ainsi, il est donc possible de comprendre que les résultats reflètent le travail spécifique de chacune des participantes, effectué lors du volet *Union*. C'est d'ailleurs pourquoi les quelques changements observés chez les participantes sont variables et peuvent être, en grande partie, associés aux sujets traités lors de leurs rencontres individuelles.

Ensuite, l'implication de l'animatrice peut également avoir influencé les résultats. Lors de l'implantation du programme, celle-ci n'était présente que deux jours par semaine à l'organisme, lors des journées prévues pour les rencontres individuelles. Il était donc impossible pour les participantes et l'animatrice de reprendre, à d'autres moments, les rencontres qui avaient été annulées. Cela a eu un impact sur le degré d'exposition des participantes au programme et donc sur la séquence d'accompagnement attendue dans le volet *Union*. Le contenu manqué, pour certaines participantes, lors des phases d'accompagnement peut donc avoir eu un impact sur les

résultats obtenus. À cet égard, le degré d'exposition au programme influence probablement certains résultats chez les participantes ayant manqué plusieurs rencontres ou n'ayant pas atteint toutes les phases de l'intervention. À titre de rappel, Marilou n'a assisté qu'à la moitié des rencontres prévues. Cette participante, ainsi que Chloé n'ont pas atteint la quatrième et dernière phase du programme. Ainsi, il est fort possible que le degré d'exposition au programme ait un impact sur les résultats, en considérant que la prémisse derrière ce programme était de travailler de façon très spécifique une difficulté présente chez chacune des participantes à l'aide de la résolution de problème, et ce, dans le but de diminuer l'impact des problématiques individuelles sur le quotidien des participantes, tout en favorisant l'augmentation de certaines dimensions associées à l'engagement scolaire.

L'implication des enseignants et des intervenants de l'organisme peut également avoir influencé les résultats. En effet, treize intervenants académiques et artistiques ont eu à participer au programme. Tout d'abord, ceux-ci devaient remplir et compléter les différentes grilles et questionnaires proposés dans le cadre du programme, et ce, de façon quotidienne et hebdomadaire. Au fil du programme, il a été observé que ceux-ci ne remplissaient pas les grilles de la même façon. À cet égard, certains étaient plus tolérants sur des comportements, d'autres priorisaient la relation et n'aimaient pas juger « négativement » les jeunes. Bref, d'un intervenant à l'autre les critères de cotation n'étaient pas les mêmes, bien qu'une rencontre ait eu lieu, qu'une explication de chacun d'entre eux fut présentée en début d'année et que des rappels furent effectués. Le manque de cohérence entre les intervenants peut donc avoir eu un impact sur les résultats, en considérant que les quatre participantes n'avaient pas toutes les mêmes enseignants. De plus, dans un seul cas, les enseignants ont été sollicités afin d'adapter leur contexte de classe ou encore le contenu abordé dans leur cours afin d'aider une participante dans la concrétisation de son objectif et de ses moyens personnalisés et spécifiques, ciblés lors du volet *Union*. Effectivement, seule Élisabeth a travaillé un objectif qui touchait l'aspect scolaire. Il est fort probable que l'implication des enseignants puisse avoir favorisé la généralisation des acquis chez Élisabeth et donc avoir influencé certains résultats chez celle-ci. L'absence de cette forme d'implication de la part des enseignants peut également avoir eu un impact sur certains résultats chez les participantes n'ayant pas eu accès à cette opportunité.

Toujours en lien avec la généralisation des acquis, l'implication des parents était fortement suggérée au cours du programme, mais à la discrétion des participantes. Trois participantes avaient donné leur autorisation. Cependant, il n'a été possible de rejoindre que la mère d'Élizabeth. Ainsi, dans le cas de cette participante, il est possible de croire que l'implication du parent puisse avoir des répercussions sur la généralisation des acquis d'Élizabeth, mais également sur les résultats de celle-ci. Comme mentionné ci-dessus, l'absence de cette forme d'implication de la part des parents et de l'environnement familial peut également avoir eu un impact sur certains résultats chez les participantes n'ayant pas eu accès à cette opportunité.

Enfin, il y a eu présence de débordement pour les quatre participantes. En effet, le programme *Soutien aux raccrocheurs*, offert à l'Ancre des Jeunes a débuté au même moment que le présent programme. Il est à noter que le contexte de l'Ancre des Jeunes est unique et offre une chance exceptionnelle aux jeunes qui le fréquentent. Ce contexte d'intervention est donc très particulier et le simple fait d'y être inscrit favorise l'augmentation de l'engagement scolaire et diminue certaines difficultés présentes dans un contexte régulier d'école. Par exemple, l'enseignement est donné en un pour un (un enseignant pour un élève); il est donc possiblement plus facile pour les jeunes de participer en classe, contrairement à un groupe classe de 30 élèves (construit portant sur la participation, associé à l'engagement comportemental). Par ailleurs, Chloé et Natasha ont également reçu des services externes durant la même période. De plus, Élizabeth prenait une médication pour l'anxiété et les symptômes dépressifs dès le début du programme et Natasha s'est vu prescrire une médication pour l'anxiété au cours de l'intervention. Ainsi, on ne peut conclure que les résultats sont exclusivement dus à l'intervention.

4.3 Avantages et limites de l'intervention

Une des grandes forces du programme est que l'intervention soit individualisée et personnalisée selon le portrait et les difficultés de l'élève. Effectivement, la séquence d'accompagnement, présente dans le volet *Union* agit comme trame de fond. Toutefois, ce sont les discussions entre le participant et l'animatrice qui amènent la dyade à se mobiliser quant à une difficulté prioritaire ciblée par l'élève. L'adaptabilité du contenu est donc un avantage important de ce programme en comparaison à d'autres existants, puisqu'il permet de travailler sur divers objectifs personnels aussi différents soient-ils, et ce, tout en ayant en tête ceux visés par le programme. Par ailleurs, le contenu des rencontres peut également être adapté sur le plan de la

forme des rencontres, mais également quant aux activités réalisées. La latitude offerte par le programme est très intéressante en considérant que les participants peuvent être très différents les uns des autres. Pour ce qui est du volet *Trait*, celui-ci cible de façon spécifique plusieurs indicateurs de désengagement. Les grilles *Trait* permettent d'avoir un portrait plutôt juste de plusieurs facteurs associés à l'engagement scolaire, mais permettent aussi de suivre la progression de ceux-ci. Ensemble, les deux volets donnent la possibilité d'agir et d'intervenir sur l'ensemble des objectifs du programme et d'assurer conjointement un suivi serré et un travail relié aux sphères ou aux indicateurs prioritaires spécifiques à chacun des participants. Enfin, cette forme d'accompagnement individualisée s'appuie sur le développement d'une relation significative entre chacun des participants et l'animatrice. Le lien développé entre les dyades est également un aspect primordial et spécifique au programme. À titre de mentore, l'animatrice devient une alliée importante dans le milieu de vie des jeunes. Cette relation s'avère positive et favorise également le bon déroulement du programme.

Une des limites du programme présenté se situe sur le plan du contexte de l'implantation. Effectivement, comme mentionné à plusieurs reprises, l'Ancre des Jeunes représente un milieu d'exception. Les jeunes sélectionnés pour participer aux programmes de l'organisme vivent beaucoup de difficultés et ont souvent eu des trajectoires de vie ou scolaires particulièrement ardues. Ainsi, en acceptant de fréquenter l'organisme pour environ une année scolaire, les jeunes ne se retrouvent plus dans un milieu scolaire régulier. À cet égard, le contexte d'implantation du programme est donc très différent de ce qu'ils ont déjà connu, mais également très différent de ce qu'ils visent à réintégrer. La marche est donc très haute pour ces jeunes visant un raccrochage scolaire ou encore la poursuite d'un cheminement scolaire au régulier. Par ailleurs, il nous est impossible de savoir si une généralisation des acquis sera réalisable dans le futur pour les participants, lorsque les deux contextes de vie sont comparés. Le simple fait de fréquenter l'organisme entraîne des modifications importantes dans les comportements et les attitudes des jeunes. À cet égard, cela nous amène à nous questionner sur le recrutement des participants. Selon les références, les quatre participantes étaient toutes très avancées dans leur processus de désengagement et vivaient plusieurs difficultés majeures. Toutefois, les mesures en prétest, recueillies en début d'année à l'Ancre des Jeunes, étaient très élevées et peu cohérentes avec les références émises. Cependant, il était évident que l'ensemble des participantes présentait des difficultés importantes. Plusieurs cibles d'intervention auraient dû être priorisées avant de

travailler sur le présent programme (diagnostics, crises familiales, etc.). Cela témoigne du fait que le programme aurait probablement été plus efficace plus tôt dans leur cheminement et que leurs besoins actuels n'étaient pas à ce niveau. Finalement, il est également important de mentionner une lacune du programme à l'égard des résultats. En effet, le programme évaluait plusieurs construits étroitement reliés à l'engagement scolaire. Toutefois, plusieurs améliorations ont été remarquées de façon informelle durant le programme, et ce, principalement en lien avec l'objectif qui visait la diminution de l'impact des problématiques individuelles sur le quotidien des participantes. Les résultats ne reflètent donc pas la totalité des changements vécus par les participantes. C'est d'ailleurs pourquoi il aurait été pertinent d'évaluer les construits spécifiques reliés aux préoccupations abordées dans le volet *Union*, pour chacune des participantes. En effet, cela aurait permis de porter un jugement clinique sur l'atteinte des objectifs individuels, mais également d'appuyer plus spécifiquement l'objectif général du programme qui visait la diminution de l'impact des problématiques individuelles.

Dans le futur, il serait donc intéressant d'établir le niveau de base et d'effectuer la prise de mesures en prétest avant l'entrée des élèves à l'Ancre des Jeunes, à la fin de l'année scolaire précédant le programme. Cela permettrait de dresser un portrait plus juste des participants à l'égard des construits évalués. Par ailleurs, en considérant que les jeunes arrivent déboussolés à l'organisme, avec plusieurs difficultés, il serait pertinent de mettre en place ce programme un peu plus tard dans l'année scolaire, afin de prioriser, en début d'année, les besoins spécifiques des jeunes. Ainsi, les premiers mois permettraient à l'animatrice de travailler des aspects plus spécifiques et prioritaires chez les participants (diagnostics, crises familiales, etc.). Par la suite, les participants seraient probablement plus disposés à travailler l'aspect scolaire dans une optique de retour à l'école. Par ailleurs, il serait également pertinent d'implanter ce programme durant une plus longue période de temps. Cela permettrait de travailler selon le rythme de chaque jeune. Les dyades pourraient travailler plus longuement sur une préoccupation qui nécessite plus de travail ou encore étudier différentes préoccupations individuelles durant l'implantation de l'intervention. L'aspect qualitatif et le jugement clinique de l'animatrice pourraient également être inclus dans les résultats afin de souligner l'ensemble des améliorations vécues par les jeunes. En effet, cela permettrait d'obtenir un meilleur portrait des répercussions associées au programme et aussi de tenir compte des réalités et des spécificités de chacun. Enfin, il serait judicieux et important de planifier une transition entre l'organisme et l'école régulière, pour les élèves ciblés. Cela

permettrait de suivre ceux-ci lors de leur retour en milieu scolaire régulier, mais également d'observer l'évolution des construits portant sur l'engagement scolaire. Par ailleurs, la poursuite du volet *Union* avec ces élèves assurerait fort probablement une généralisation des acquis et un soutien vers une adaptation optimale dans leur environnement scolaire.

Conclusion

Le programme d'intervention avait comme objectifs de diminuer l'impact des problématiques individuelles et d'augmenter l'engagement scolaire des participantes afin de favoriser un raccrochage scolaire ou encore le maintien d'un cheminement scolaire. Initialement, le programme *Trait d'Union* (Fortin, 2015) a été développé afin de prévenir le décrochage scolaire dans les écoles. Comme celui-ci est de type préventif et qu'il a déjà fait ses preuves dans le système scolaire québécois, il nous apparaissait intéressant de voir si celui-ci pouvait s'adapter à une clientèle plus avancée dans leur trajectoire de désengagement qui ne fréquente plus un milieu scolaire régulier. Ainsi, de manière générale, le programme a été bien implanté. Pour ce qui est des objectifs de l'intervention, on remarque une diminution de l'impact des problématiques individuelles chez trois des participantes. Ce changement a d'ailleurs entraîné l'augmentation de certains construits spécifiques associés aux dimensions de l'engagement scolaire chez celles-ci. Cependant, aucun changement significatif n'a pu être observé à l'égard des objectifs généraux touchant les trois dimensions de l'engagement scolaire chez l'ensemble des participantes. Toutefois, il faut prendre en considération que certains éléments de l'implantation peuvent avoir eu un impact sur les résultats des participantes. De plus, on peut croire que les limites de l'intervention peuvent être dues au protocole peu valide utilisé, à la durée de l'implantation et peut-être même aux modifications apportées à l'égard du programme initial. Malgré tout, il serait intéressant de se pencher sur les pistes de réflexion et les modifications suggérées afin de proposer une intervention efficace de dernière ligne pour ces jeunes qui sont déjà très avancés dans leur trajectoire de désengagement et de décrochage scolaire.

Références

- Alvarez, M. E. & Anderson-Ketchmark, C. (2010). Review of an evidence-based school social work intervention: Check & Connect. *Children & Schools*, 32(2), 125.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of school psychology*, 42(2), 95-113.
- Archambault, I. & Janosz, M. (2006). L'engagement scolaire des garçons et des filles: une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 81-107.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Ayotte, V., Djandji, H. & Asselin, H. (2009) *Le sac à dos: Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment ?*. Montréal: Direction de la santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Ayotte, V., Saucier, J.-F., Bowen, F., Laurendeau, M.-C., Fournier, M. & Blais, J.-G. (2003). Teaching multiethnic urban adolescents how to enhance their competencies: Effects of a middle school primary prevention program on adaptation. *Journal of Primary Prevention*, 24(1), 7-23.
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *La motivation scolaire*. Rapport de recherche PAREA, Collège de Bois-de-Boulogne, Québec.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-189.
- Blais, M. R. & Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal. <http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/epadv.pdf> (page consultée le 16/01/2017)
- Bouchard, P. & St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1-17.

- Bowers, A. J. (2010). Grades and Graduation: A Longitudinal Risk Perspective to Identify Student Dropouts. *The Journal of Educational Research, 103*(3), 191-207.
- Brossard, M.-M., Archambault, I. & Cantin, S. (2014). Affiliation aux pairs déviants et désengagement scolaire chez les adolescents : la participation aux activités parascolaires peut-elle agir comme facteur de protection ? . *Revue de psychoéducation, 43*(2), 273-298
- Catellier, C. & Vachon, V. (1993) *Heureux comme... Atelier de motivation pour jeunes de 12 à 16 ans*. Québec : Ste-Foy. CLSC Ste-Foy/Sillery. Commission scolaire des Découvreurs.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. & Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(2), 321-342.
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Thurlow, M. L. & Evelo, D. (1999). Promoting student engagement with school using the Check & Connect model. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 9*(S1), 169-184.
- Cobb, B., Sample, P. L., Alwell, M. & Johns, N. R. (2006). Cognitive—Behavioral Interventions, Dropout, and Youth With Disabilities A Systematic Review. *Remedial and Special Education, 27*(5), 259-275.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.
- Delignières, D. (2008). *Psychologie du sport* (1e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education, 25*(5), 314-323.
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. & Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child development, 89*(2), e107-e122.
- Englund, M. M., Egeland, B. & Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of Social Issues, 64*(1), 77-94.
- Ensminger, M. E., Lamkin, R. P., & Jacobson, N. (1996). School leaving: A longitudinal perspective including neighborhood effects. *Child development, 67*(5), 2400-2416.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Forget, G., Bilodeau, A. & Tétreault, J. (1992). Facteurs reliés à la sexualité et à la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire. Un lien insolite mais réel. *Apprentissage et socialisation, 15*(1), 29-38.
- Fortin, L. (2015). *Trait d'Union: programme de prévention du décrochage scolaire*. Québec, Université de Sherbrooke.

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement, 36*(3), 219.
- Franklin, C. & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review, 17*(3), 433-448.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Gagnon, C. & Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrièreologie, Revue francophone internationale, 10*(2), 305-330.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American educational research journal, 34*(2), 395-419.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions sciences et culture.
- Genoud, P. A., Ruiz, G. & Gurtner, J. L. (2009). Évolution de la motivation scolaire des adolescents: différences selon la filière et le genre. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 31*(2), 377-395.
- Hankin, B. L. & Abela, J. R.. (2005). *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*. Sage.
- Harkness, K. L., Bruce, A. E. & Lumley, M. N. (2006). The role of childhood abuse and neglect in the sensitization to stressful life events in adolescent depression. *Journal of abnormal psychology, 115*(4), 730.

- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research, 102*(1), 3-14.
- Homsy, M. & Savard S. (2018) *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, Montréal, Institut du Québec.
- Hrimech, M., Théoret, M., Hardy, J. & Gariépy, W. (1993). Sharing responsibility: An action program for the prevention of school dropouts on the Island of Montreal. *Montreal, QC.: Montreal Island School Council Foundation*.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux, 122*, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology, 92*(1), 171.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-762.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of school psychology, 38*(6), 525-549.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7-27.
- Kasen, S., Johnson, J. & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology, 18*(2), 165-177.
- Kronick, R. F. & Hargis, C. H. (1990). *Who drops out and why? And the recommended action*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Lécallier, D. & Michaud, P. (2004). L'entretien motivationnel. *Alcoologie et addictologie, 26*(2), 129-134.
- Maltais, D. (2010). Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un Centre d'éducation des adultes. Repéré
- Marcotte, D., Lévesque, N. & Fortin, L. (2006). Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Cognitive Therapy and Research, 30*(2), 211-225.

- Marcotte, J., Cloutier, R. & Fortin, L. (2010). Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires. *Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.*
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- Miller, W.R. & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing : Preparing people for change* (2^e ed). New York : Guilford Press
- Ministère de l'Éducation, du Loisir & du Sport (2014). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, 2013-2014*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>
- Monnard, I., Ntamakiliro, L., & Gurtner, J. L. (1999). Évaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, 197-210.
- Naar-King, S. & Suarez, M. (2011). *L'entretien motivationnel avec les adolescents et les jeunes adultes*. InterEditions.
- O'Connell, M. & Sheikh, H. (2009). Non-cognitive abilities and early school dropout: longitudinal evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479.
- Orthner, D. K. & Randolph, K. A. (1999). Welfare reform and high school dropout patterns for children. *Children and Youth Services Review*, 21(9), 881-900.
- Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 37-42.
- Poirier, M., & Fortin, L. (2013). Évaluation du programme Trait d'Union. *Alliances éducatives*, 123.
- Pong, S.-L. & Ju, D.-B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21(2), 147-169.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 441-453.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Leclerc, D. (2004). Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Le DEMS. Québec, Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.*

- Potvin, P. & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début du préscolaire et du primaire. *Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire. Études et Recherches, 5*(3).
- Prevatt, F. & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of school psychology, 41*(5), 377-395.
- Robertson, A. & Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 687-707.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational research journal, 32*(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American journal of Education, 1*-35.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*(1), 7-21.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*(1), 29-41.
- Suh, S., Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development, 85*(2), 196.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.
- Tyler, J. H. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The future of children, 19*(1), 77-103.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & 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.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Villatte, A., & Marcotte, J. (2013). Le raccrochage scolaire au Québec: le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle, 42*(3).

- Violette, M. (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses.
- Walker, S. P., Grantham-McGregor, S. M., Himes, J. H., Williams, S. & Duff, E. M. (1998). School performance in adolescent Jamaican girls: associations with health, social and behavioural characteristics, and risk factors for dropout. *Journal of Adolescence*, 21(1), 109-122.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. *Campbell Collaboration*.
- Younge, S. L., Oetting, E. R. & Deffenbacher, J. (1996). Correlations among maternal rejection, dropping out of school, and drug use in adolescents: A pilot study. *Journal of clinical psychology*, 52(1), 96-102.

ANNEXES

Annexe III

JOURNAL DE BORD

Évaluation de la conformité

Nom : _____ Date : _____

Rencontre # : _____ / Raison de l'absence : _____

Durée de la rencontre : _____

Phase de la séquence d'accompagnement : _____

	Oui	Non	Durée (min)
Accueil / retour sur la semaine			
Analyse des Grilles <i>Trait</i>			
Discussion dirigée / Activités structurées			
Retour sur la rencontre et départ			

Grille des objectifs par phases d'accompagnement

Phases	Objectifs	√
1. J'établis la relation	- Établir une relation de confiance entre l'élève et l'animatrice	
2. J'essaie de comprendre	- Faire un retour sur les résultats du Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire	
	- Identifier les zones où l'élève présente des difficultés et des forces	
	- Tenter de comprendre ses difficultés personnelles, sociales, scolaires, familiales.	
	- Choisir avec l'élève une difficulté à prioriser	
3. Je cible un objectif et un moyen	- Cibler un objectif en lien avec la problématique identifiée	
	- Définir les moyens associés à l'atteinte de l'objectif	
4. J'évalue et je fais un suivi	- Évaluer si l'objectif a été atteint	
	- Vérifier si les moyens mis en place doivent être modifiés	

Recours aux outils / questionnaires / activités structurées (Si oui, lesquels ?)

Sujets, thématiques ou contenu abordés durant la rencontre

Objectifs de la rencontre :

Les objectifs ont-ils été atteints ? Oui Non

Objectifs fixés au cours de la rencontre :

Moyens identifiés au cours de la rencontre :

Annexe IV

QUESTIONNAIRE

Niveau de satisfaction de l'intervention

Nom : _____ Date : _____

1. Quelles étaient tes attentes face à l'intervention au départ ?

2. Est-ce que tu trouves que l'intervention ...

- a) a atteint tes attentes
- b) n'a pas atteint tes attentes
- c) a dépassé tes attentes

3. Qu'as-tu le plus apprécié du programme ?

4. Qu'as-tu le moins apprécié du programme ?

5. En participant à l'intervention, tu crois être :

- a) devenu plus en contrôle des difficultés qui se présentent à toi
- b) resté inchangé quant au contrôle que tu possèdes envers tes difficultés
- c) devenu moins en contrôle des difficultés qui se présentent à toi

6. En participant à l'intervention tu crois que ton niveau d'engagement scolaire :

- a) a augmenté
- b) est resté le même
- c) a diminué

7. Recommanderais-tu ce programme à d'autres adolescents ? Oui _____ Non _____

Commentaires et suggestions :

Annexe V**QUESTIONNAIRE**
Évaluation du débordement
Interventions reçues (début)

Avant le programme, as-tu utilisé les services complémentaires à l'école (psychologue, psychoéducateur, travailleur social, infirmier, conseiller en orientation) ?

Si oui, pour quelle raison et à quelle fréquence ?

Est-ce que tu as utilisé des services à l'extérieur de l'école (psychologue, psychoéducateur, travailleur social, infirmier, conseiller en orientation, autres ressources communautaires) ? Si oui, lesquels ?

Si oui, pour quelle raison et à quelle fréquence ?

Est-ce que tu prends une médication ? Si oui, laquelle et depuis combien de temps ?

Annexe VI**QUESTIONNAIRE****Interventions reçues (fin)**

Durant le programme, ai-je eu recours à des services à l'extérieur de l'Ancre des Jeunes (psychologue, psychoéducateur, travailleur social, infirmier, conseiller en orientation, autres ressources communautaires) ?

Si oui, pour quelle raison et à quelle fréquence ?

Est-ce qu'il y a eu un changement au niveau de ta médication ? Si oui, lequel et depuis combien de temps ?

Annexe VII

ADAPTATION DE L'ÉCHELLE DE PERCEPTION D'AUTODÉTERMINATION DANS LES DOMAINES DE VIE

PERCEPTIONS PERSONNELLES

Indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1. En général, je me sens libre de faire ce que je veux.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je vais à l'école vraiment par choix personnel.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je dois me forcer à agir de certaines façons avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je fais les loisirs que je choisis de faire.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je fais les choses généralement par libre choix et non par obligation.	1	2	3	4	5	6	7
6. Il faut que je me pousse (ou que je me fasse pousser) dans le dos pour aller à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je me sens libre d'agir comme je le veux avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
8. Les loisirs que j'exerce correspondent réellement à mes choix et mes goûts.	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sens une liberté d'action dans l'ensemble de mes activités quotidiennes.	1	2	3	4	5	6	7
10. À l'école je me sens comme dans une prison.	1	2	3	4	5	6	7
11. Je me sens libre de m'exprimer comme je le veux avec les gens.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je sens que je peux vraiment faire ce que je veux dans mes loisirs.	1	2	3	4	5	6	7
13. Je me sens habituellement libre de prendre mes propres décisions.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je me sens obligé-e d'aller à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je me sens étouffé-e lorsque je suis avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5	6	7
16. Quand je pratique mes loisirs, je sens que je devrais peut-être faire autre chose.	1	2	3	4	5	6	7

Annexe VIII

QUESTIONNAIRE DE PARTICIPATION

(complété par les enseignants)

Questions	1 Presque jamais	2 Rarement	3 Parfois	4 Souvent	5 Presque toujours
L'élève pose des questions afin de mieux comprendre la matière					
L'élève écoute bien en classe					
L'élève fait ses exercices, les tâches et les travaux demandés					
L'élève s'engage dans les activités proposées par l'enseignant					
L'élève respecte les règles et les exigences du cours					

Annexe IX

**ADAPTATION DE L'ÉCHELLE MULTIDIMENSIONNELLE DE MOTIVATION
POUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES (EMMAS)**

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout	Beaucoup plus bas	Très faible	Très faibles	Tout à fait faux	Jamais	Très peu
Tout à fait	Beaucoup plus haut	Très grande	Très bonnes	Tout à fait vrai	Toujours	Beaucoup

Sentiment de compétence en mathématiques

1. Par rapport à la moyenne de ta classe en mathématiques, où est-ce que tu te situes ?
1-2-3-4-5-6-7
2. J'ai des difficultés en mathématiques.
1-2-3-4-5-6-7
3. Comment juges-tu tes aptitudes en mathématiques ?
1-2-3-4-5-6-7
4. Je trouve que je suis bonne en mathématiques.
1-2-3-4-5-6-7
5. Est-ce que tu réussis bien les activités en mathématiques ?
1-2-3-4-5-6-7

Sentiment de compétence en français

1. Je trouve que je suis bonne en français.
1-2-3-4-5-6-7
2. J'ai des difficultés en français.
1-2-3-4-5-6-7
3. Par rapport à la moyenne de ta classe en français, où est-ce que tu te situes ?
1-2-3-4-5-6-7
4. Comment juges-tu tes aptitudes en français ?
1-2-3-4-5-6-7
5. Est-ce que tu réussis bien les activités en français ?
1-2-3-4-5-6-7

Volonté d'apprendre le français

1. Je suis prêt-e à travailler dur en français.
1-2-3-4-5-6-7
2. Combien de temps es-tu prêt-e à consacrer au français ?
1-2-3-4-5-6-7

3. Combien d'effort es-tu prêt-e à consacrer au français ?
1-2-3-4-5-6-7
4. Combien d'énergie es-tu prêt-e à consacrer au français ?
1-2-3-4-5-6-7

Volonté d'apprendre les mathématiques

1. Je passe volontiers beaucoup de temps sur un problème de mathématiques.
1-2-3-4-5-6-7
2. Combien de temps es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques ?
1-2-3-4-5-6-7
3. J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématiques.
1-2-3-4-5-6-7
4. Combien d'efforts es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques ?
1-2-3-4-5-6-7

Attrait de l'école

1. Ce qu'on fait à l'école me plaît.
1-2-3-4-5-6-7
2. J'aime l'école
1-2-3-4-5-6-7
3. Ce que nous apprenons en classe est intéressant.
1-2-3-4-5-6-7
4. J'ai du plaisir à l'école
1-2-3-4-5-6-7

Utilité perçue

1. Il est important de réussir en mathématiques
1-2-3-4-5-6-7
2. Pour trouver un emploi, il est important de bien réussir en mathématiques
1-2-3-4-5-6-7
3. Ceux qui sont bons en français trouvent plus facilement un emploi
1-2-3-4-5-6-7
4. Quelle est l'utilité du français pour ton avenir ?
1-2-3-4-5-6-7
5. Il est nécessaire de réussir à l'école pour être heureux dans la vie
1-2-3-4-5-6-7
6. Pour avoir une place dans la société, il est important de réussir à l'école.
1-2-3-4-5-6-7

Annexe X

ADAPTATION DE L'ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION (ÉMÉ-S)

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	1	2	3	4	5
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5
4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	1	2	3	4	5
5. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	1	2	3	4	5
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	1	2	3	4	5
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	1	2	3	4	5
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun". | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Parce que j'aime me sentir "emporté-e" par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	1	2	3	4	5
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5
27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5
