

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

CONDITIONS D'IMPLANTATION ET EFFETS DU PROGRAMME CHECK AND CONNECT POUR
PRÉVENIR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

PAR

ÉTIENNE RICHARD

ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE
PARTIELLE DE LA MAÎTRISE
EN PSYCHOÉDUCATION

OCTOBRE 2021

Résumé

Le décrochage scolaire est un enjeu particulier au Québec lorsqu'on compare le taux de diplomation après 5 ans qui est plus faible que la moyenne des autres provinces canadiennes (Statistiques Canada, 2019). L'importance d'agir sur le décrochage scolaire réside dans les impacts importants sur l'individu et la société qu'engendre cette problématique à court et à long terme. Le programme d'intervention *Check and Connect* (CAC) consiste en un programme d'intervention qui a démontré des retombées intéressantes auprès d'élèves fréquentant l'école primaire et secondaire ayant un profil de décrochage scolaire. En se basant sur une recension intégrative des écrits, cet essai décrit les principaux résultats concernant l'évaluation de l'implantation de ce programme dans différents milieux, les principaux effets relevés et les variables qui influencent son efficacité. Différentes conditions ressortent comme facilitant ou entravant l'implantation du programme, dont la collaboration avec la famille, le leadership de la direction scolaire et le soutien offert au personnel qui agit à titre de mentor. L'implantation du programme varie entre les études, mais reste en général fidèle au modèle proposé par CAC lorsque le milieu scolaire appuie l'équipe-école dans la mise en place du programme. CAC a des effets positifs sur la présence en classe, les résultats scolaires et les mesures disciplinaires des élèves ayant participé à un suivi auprès d'un mentor. La fidélité de l'implantation du programme semble influencer positivement les résultats obtenus. Sur le plan individuel, d'autres variables semblent influencer l'efficacité du programme, dont l'origine ethnique des élèves, leur statut socioéconomique familial des élèves et le fait d'être considéré comme un élève ayant des besoins particuliers. Un manque de consensus sur certains effets du programme et certaines limites relevés dans quelques études soulignent l'importance de s'intéresser aux conditions qui ont un impact sur la fidélité de l'implantation du programme. Aussi, il serait pertinent d'évaluer ses effets selon les différents profils d'élèves à risque de décrochage scolaire afin de mieux comprendre si les résultats seraient différents auprès des populations plus vulnérables qui accumulent des facteurs de risque concernant le décrochage scolaire.

Table des matières

Résumé	ii
Table des matières	iii
Introduction	1
Les impacts du décrochage scolaire	2
Les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire	3
Les typologies d'élèves à risque de décrochage scolaire	4
La prévention du décrochage scolaire	6
Programme d'intervention existant	6
Le programme Check and Connect	7
Objectif de l'essai	8
Méthode	8
Critères de sélection de la littérature scientifique	9
Processus de sélection de la littérature scientifique	9
Résultats	10
Les résultats concernant l'implantation du programme CAC	10
Les évaluations des effets du programme CAC	14
Variables qui influencent l'efficacité du programme	24
Discussion et conclusion	24
Références	29

Introduction

Le décrochage scolaire est un phénomène préoccupant dans les sociétés occidentales, en particulier au Québec. Lorsqu'on exclut les territoires du Canada, le Québec est la province démontrant le taux de diplomation le plus faible après cinq ans au secondaire, soit de 75 % en 2016-2017 (Statistiques Canada, 2019). Bien que le taux de décrochage scolaire du Québec tend à diminuer avec les années, on constate que les garçons québécois font particulièrement piètre figure dans les palmarès (Homsy et Savard, 2018). Par exemple, les filles de la cohorte de 2010-2015 ont un taux de diplomation après 5 ans de 70,5 %, alors que les garçons ont un taux de 57 %. Depuis la dernière décennie, plusieurs études longitudinales ont montré l'importance du soutien scolaire dès le primaire pour diminuer le risque de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Duchesne *et al.*, 2008 ; Jimerson *et al.*, 2000 ; Porche *et al.*, 2011). Le décrochage scolaire est un problème social complexe qui a des impacts importants sur diverses sphères de vie des élèves qui quittent l'école (Potvin, 2008). Nos tentatives d'intervenir auprès des décrocheurs scolaires et des décrocheurs potentiels doivent tenir compte d'un ensemble de facteurs afin d'être efficaces (Janosz *et al.*, 2000). Afin de mettre en contexte cet essai, il importe d'abord de mieux définir ce qu'est le décrochage scolaire et les concepts associés à cette problématique.

Le décrochage scolaire

Un décrocheur scolaire est un élève qui arrête de manière temporaire ou définitive ses études secondaires avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Robertson et Collerette, 2005). Pour être considéré comme décrocheur, il doit y avoir un arrêt définitif de la scolarisation avant l'obtention d'un diplôme d'études dans l'année en cours. Un changement vers l'école aux adultes ou une formation professionnelle n'est pas compté comme un décrochage scolaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2015a). Afin de mieux comprendre l'importance d'intervenir sur le décrochage scolaire, les impacts du décrochage seront développés. Le tout sera suivi des facteurs de risque et de protection reliés à la problématique, de la typologie des élèves à risque de décrochage scolaire et la présentation d'un programme d'intervention prometteur auprès de ces élèves à risque.

Les impacts du décrochage scolaire

Les impacts sur l'individu. Le décrochage scolaire peut entraîner des impacts négatifs sur la trajectoire de vie du décrocheur. Ils sont quatre fois plus à risque d'être arrêtés pour un crime, d'être renvoyés de leur emploi, d'avoir recours à l'aide sociale et d'avoir une santé précaire (Lansford *et al.*, 2016). Selon Kemple (2004), les impacts sur le revenu des décrocheurs s'expliquent par l'accès à des emplois plus restreints et moins payants, particulièrement pour les hommes ayant des études secondaires non complétées. Leur attitude envers la scolarisation de leur enfant est souvent négative, de sorte que le décrochage scolaire peut rapidement devenir un phénomène intergénérationnel (Partenaire pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches [PRÉCA], 2016). Les décrocheurs présentent également plus de problèmes intériorisés (tels que l'anxiété et la dépression, ainsi que plus de problèmes extériorisés tels que l'agressivité, l'opposition et des actes délinquants, que les individus ayant obtenu leur diplôme (Potvin, 2008). Ces comportements peuvent mener à des mesures disciplinaires fréquentes dans le milieu de travail.

Les impacts sur la société. L'impact négatif du décrochage scolaire est non négligeable sur le plan économique et sur le plan de l'implication sociale de ces personnes. Par exemple, une étude estime une perte de revenus de 261,7 millions \$ pour les décrocheurs de la cohorte 2019-2020 du réseau scolaire public de Montréal dans l'ensemble de leur carrière (Leblanc *et al.*, 2019). Sous une vision sociétale, l'implication citoyenne des décrocheurs scolaires est moins élevée : ils s'intéressent moins à la politique, font moins de bénévolat dans la communauté et ne mettent pas l'éducation de l'avant pour leurs enfants. Les personnes sans diplôme d'études secondaires ont un taux de chômage plus élevé, un risque accru de souffrir de la dépression et une espérance de vie réduite (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec [GPRSQ], 2009). Le GPRSQ (2009) avance que l'individu décrocheur coûtera environ 120 000 \$ à la société québécoise, soit par des services sociaux rendus aux décrocheurs ou aux manques à gagner qui seront palliés par le gouvernement. Les impacts sur la société sont d'autant plus importants à considérer étant donné qu'après 7 ans d'accompagnement auprès des élèves fréquentant le secondaire, le taux de décrochage demeure autour de 17 % dans la population (Statistiques Canada, 2019).

Les facteurs de risque et de protection liés au décrochage scolaire

Facteurs individuels. Sur plan individuel, différents facteurs de risque sont identifiés. Le facteur influençant le plus le décrochage scolaire est l'engagement scolaire (Masten *et al.*, 2008). L'engagement à l'école comporte une part affective et cognitive (Fredricks *et al.*, 2005). L'attitude que l'élève a face à sa scolarité aura un effet positif ou négatif envers ses efforts cognitifs qu'il mettra sur les tâches. Le rendement scolaire devient ainsi un autre indicateur du décrochage scolaire qui peut agir à titre de facteur de risque ou de protection (Potvin, 2012). Les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) sont plus à risque de décrochage scolaire. Seulement trois élèves sur dix qui ont un statut EHDAA obtiennent leur diplôme d'études secondaires en cinq ans, alors que les élèves n'ayant pas ce statut l'obtiennent dans 71 % des cas (Homsey et Savard, 2018). Un quotient intellectuel (QI) plus faible que la moyenne, la consommation de substances psychotropes et des difficultés comportementales et/ou affectives non diagnostiquées et qui ne sont pas prises en charge sont aussi des facteurs de risque relié au décrochage scolaire (Fitzpatrick *et al.*, 2015 ; Marcotte *et al.*, 2001). Une bonne estime de soi, un sentiment de contrôle sur ses compétences scolaires, des habiletés sociales développées, d'avoir des buts et d'utiliser des stratégies adaptatives positives sont des facteurs de protection individuels importants à développer dans la lutte contre le décrochage scolaire (Archambault, 2009 ; Archambault et Janosz, 2007 ; Frederik *et al.*, 2004 ; Potvin *et al.*, 2004).

Facteurs familiaux. Les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés sont la deuxième catégorie la plus touchée, à savoir un taux de diplomation après cinq ans d'environ 53 % (Homsy et Savard, 2018 ; MEES, 2020). Les élèves issus de l'immigration de première génération sont plus à risque de décrocher avec un taux de 67,2 % (Homsy et Savard, 2018). L'opinion défavorable de l'institution scolaire de la part des parents a un impact négatif sur la vision que l'élève aura de sa scolarisation (Marcotte *et al.*, 2001). L'implication parentale dans le processus scolaire constitue un facteur de protection qui favorise l'engagement scolaire (Masten *et al.*, 2008). Fortin et son équipe (2006) rapportent que ces élèves ont en général une situation familiale préoccupante, soit parce que la famille vit des problématiques complexes ou qu'il y a la présence d'éléments stressants importants (agressivité des parents, contrôle parental faible, conflits familiaux, divorces ou séparations des parents, peu de relations chaleureuses avec la famille).

Facteurs liés aux pairs et la socialisation. La problématique du décrochage scolaire est souvent associée à des difficultés sociales (Archambault *et al.*, 2009). Archambault et son équipe décrit que les élèves à risque de décrochage ont tendance à s'affilier à des pairs rencontrant des difficultés d'adaptation scolaire et sociale. Ils peuvent également éprouver de la difficulté à établir des relations significatives avec les adultes à l'école, ce qui peut potentiellement affecter leur niveau d'engagement scolaire (Masten *et al.*, 2008). Vivre l'intimidation de pairs peut réduire significativement l'intérêt que l'enfant porte envers l'école (Fitzpatrick *et al.*, 2015 ; Marcotte *et al.*, 2001). Le pairage auprès d'élèves présentant des forces scolaires et la présence d'un adulte qui crée un lien auprès de l'élève sont des facteurs de protection qui favorisent l'engagement scolaire (Masten *et al.*, 2008).

Facteurs scolaires. Le climat scolaire (relationnel, éducatif, sécurité, justice et appartenance), les pratiques éducatives (qualité de l'enseignement, système d'évaluation, règles et conséquences appliquées, code de vie scolaire) et les problèmes présents de l'école ou de son quartier (gang de rue, drogues, violence, indiscipline) sont tous des facteurs liés au décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 1998; Lacroix et Potvin, 2009). Ces facteurs peuvent à la fois favoriser la réussite éducative ou accentuer les difficultés des élèves, d'où l'importance d'inciter l'équipe-école à instaurer un climat agréable dans l'institution. Potvin et son équipe (2006) rapportent qu'un enseignant disponible et compréhensif de la situation individuelle ou familiale d'un élève améliore l'adaptation aux difficultés de son élève. Ainsi, une relation significative avec un adulte de l'école devient un bon facteur de protection pour les élèves à risque de décrochage scolaire. Enfin, les élèves qui fréquentent des écoles anglophones ou privées se démarquent nettement par un taux de diplomation plus élevé qui ressemble aux taux du reste du Canada, soit autour du 80 % ou plus selon l'établissement d'enseignement (Homsy et Savard, 2018).

Les typologies d'élèves à risque de décrochage scolaire

Il n'existe pas un portrait type d'élèves à risque, mais plutôt différents profils (Lessard *et al.*, 2020). Plusieurs typologies d'élèves à risque de décrochage scolaire ont été proposées dans les écrits, dont la plupart ne sont pas toutefois pas validées empiriquement (Janosz, 2020). Ces typologies diffèrent à certains égards, mais convergent autour de trois ou quatre profils (Lessard

et al., 2020). Deux typologies ont été validées empiriquement au Québec, soit celle de Janosz (2000) et celle de Fortin et ses collègues (2006).

Janosz (2000) propose quatre profils d'élèves à risque selon: les décrocheurs discrets (40 % des décrocheurs), les décrocheurs désengagés (10 % des décrocheurs), les décrocheurs sous-performants (10 % des décrocheurs) et les décrocheurs mésadaptés (40 % des décrocheurs). Trois concepts lient la typologie, soit l'engagement scolaire, le rendement scolaire et les problèmes de comportement (Janosz *et al.*, 2008). Les décrocheurs discrets ont un niveau d'engagement élevé envers l'éducation, mais ont un rendement scolaire faible. Ils aiment l'école et s'investissent dans les activités scolaires. Ces élèves sont qualifiés de discrets puisqu'ils ne présentent aucun problème de comportement et sont donc susceptibles de passer inaperçus. Les décrocheurs désengagés manifestent un niveau d'engagement plus faible. Leur rendement scolaire et leur niveau d'inadaptation comportementale sont généralement dans la moyenne. Ces élèves n'aiment pas l'école et ne valorisent pas la réussite scolaire. De plus, ils se perçoivent comme moins compétents que les autres. Les élèves présentant un profil sous-performant démontrent un faible engagement scolaire et se situent dans la moyenne pour la dimension des problèmes de comportement. La caractéristique permettant de les différencier des décrocheurs désengagés est leur rendement scolaire inférieur à la note de passage. Finalement, les décrocheurs mésadaptés éprouvent des difficultés tant sur le plan des apprentissages que sur celui des comportements. Ces élèves ont souvent des sanctions disciplinaires en raison des problèmes de comportement qu'ils présentent. Ils ont également un faible engagement envers l'éducation. Les décrocheurs démontrent des difficultés distinctes selon leur profil.

La typologie de Fortin et ses collègues (2006), quant à elle, propose quatre profils qui correspondent à des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires différentes : les élèves ayant des comportements antisociaux cachés (18,9%), les élèves peu intéressés et peu motivés (39,7%), les élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés (30,5%) et les élèves dépressifs (10,7%). L'élève ayant des comportements antisociaux cachés démontre un rendement scolaire satisfaisant et les enseignants ont une bonne attitude envers ceux-ci. Cependant, ils s'engagent dans des comportements inadéquats qui ne sont pas observés par le milieu scolaire. Le contrôle parental est faible sur ces élèves et il y a de nombreux conflits dans la famille. Les élèves

peu intéressés et peu motivés démontrent moins de problèmes personnels, familiaux et scolaires. Ils n'ont pas énormément d'organisation et d'ordre dans la manière qu'ils gèrent leur scolarisation. La problématique de ces élèves relève davantage de la motivation scolaire que d'autres enjeux. Les élèves ayant des comportements extériorisés sont souvent absents ou suspendus. Ils éprouvent des difficultés d'apprentissage et obtiennent des résultats académiques faibles. L'attitude des enseignants envers ces élèves est souvent négative puisqu'ils sont décrits comme désobéissants, immatures et constamment agités en classe. Finalement, les élèves dépressifs tendent à être ignorés en classe puisqu'ils ne perturbent pas le groupe. Leur rendement scolaire est en général assez bon pour qu'ils ne se démarquent pas sur cet aspect. Ces élèves ont davantage de problèmes de comportements intériorisés et ont en général une situation familiale préoccupante.

La prévention du décrochage scolaire

La prévention du décrochage scolaire permet difficilement d'appliquer une approche unique en raison de l'hétérogénéité des profils d'élèves à risque observée. Elle exige une adaptation aux besoins des élèves à risque et une individualisation de l'intervention (Feinstein et Peck, 2008). Deux principes fondamentaux existent dans la prévention du décrochage scolaire, soit d'intervenir dès qu'on voit qu'une problématique émerge et qu'il faut prendre en considérant les environnements dans lesquels évolue l'élève (Lessard *et al.*, 2013). Freeman et Simonsen (2015) décrivent toutefois que peu d'initiatives suivent ces deux principes. Il est important de suivre ces deux principes tout en mettant en place une collaboration avec le milieu familial pour mettre toutes les chances possibles du côté de l'élève pour travailler sur les enjeux relatifs au décrochage scolaire (Perron et Veillette, 2012).

Programme d'intervention existant

Plusieurs programmes de prévention du décrochage scolaire ont déjà été développés et implantés dans les milieux scolaires nord-américains. Les méta-analyses et les recensions des écrits des divers programmes d'intervention constatent deux éléments (Janosz *et al.*, 2001 ; Potvin *et al.*, 2007 ; Tanner-Smith et Wilson, 2013). Premièrement, les programmes d'interventions tentent le plus possible d'agir auprès des facteurs proximaux ou distaux du décrochage scolaire selon le palier d'intervention du programme. Deuxièmement, les

programmes d'intervention contre le décrochage scolaire qui ont une démarche rigoureuse d'évaluation de l'implantation du programme et de ses effets se font rares.

Après un bref survol des programmes d'intervention existant, le programme *Check and Connect* (CAC) retient l'attention générale de la communauté scientifique (Christenson *et al.*, 2012). Ce programme s'est répandu aux États-Unis et a été adapté au Québec par deux équipes de chercheurs afin de le rendre disponible en français. Le programme Motiv'Action (Janosz et Pascal, 2018) ainsi que Trait d'Union (Fortin, 2012) sont des initiatives francophones qui gardent les mêmes concepts du programme original. Il est ainsi pertinent d'analyser davantage les concepts clés de CAC ainsi que ses composantes pour comprendre davantage l'intérêt que les chercheurs ont pour ce programme d'intervention.

Le programme Check and Connect

Le programme d'intervention *Check and Connect* (CAC) a été développé par Evelo et son équipe en 1996. Il s'agit d'un programme d'intervention préventif mettant l'accent sur des interventions plus individualisées lorsqu'on décèle un risque de décrochage scolaire chez un élève. L'objectif principal est de développer l'engagement envers la scolarisation de jeunes à risque de décrochage afin de maintenir ces élèves sur les bancs d'école. Pour se faire, deux concepts clés sont mis de l'avant auprès des élèves identifiés comme à risque de décrochage scolaire. Premièrement, la composante *Check* amène les élèves à être monitorés par un membre du personnel chaque semaine sur trois concepts clés qui sont monitorés par le programme : les absences en classe, les mesures disciplinaires et les résultats scolaires. La composante *Connect* permet de jumeler l'élève à un mentor qui s'assurera de développer un lien plus significatif avec l'élève. Le mentor tente d'aider l'élève et sa famille à bâtir des relations positives avec les adultes du milieu scolaire pendant un minimum de deux années. Divers ateliers sont offerts par le mentor selon les besoins identifiés chez l'élève, par exemple, pour développer les habiletés sociales ou les habiletés de planification de ce dernier. Avec les années, ces auteurs ont été en mesure d'obtenir des résultats encourageants au travers d'évaluations de l'efficacité du programme d'intervention (Christenson *et al.*, 2012). Une amélioration de la présence en classe, une réduction des mesures disciplinaires et des résultats scolaires plus élevés sont les éléments perçus auprès d'une population à risque de décrochage.

Ce programme semble prometteur dans le cadre d'une intervention plus spécialisée auprès des décrocheurs québécois pour deux raisons. Premièrement, ce programme a déjà été adapté de l'anglais au français par des chercheurs d'ici. Deuxièmement, il tient compte des principes fondamentaux en intervention sur le décrochage scolaire, soit une intervention précoce et adaptée selon les besoins spécifiques du jeune (Lessard *et al.*, 2020). La mise en place d'interventions individualisées est l'une des lignes directrices du ministère de l'Éducation auprès des élèves ayant des besoins particuliers (MEES, 2015b). Avant d'implanter ce programme dans une école ou de promouvoir sa dissémination, il serait important d'avoir une idée plus juste des conditions d'implantation de ce programme et des effets obtenus auprès des élèves à risque de décrochage scolaire.

Objectif de l'essai

Afin de guider les acteurs scolaires souhaitant mettre en place le programme CAC, cet essai vise à répertorier les résultats relatifs à l'évaluation de l'implantation du programme ainsi que ceux relatifs à l'évaluation de ses effets. Les études d'évaluation de l'implantation permettront d'identifier les difficultés liées à son implantation ainsi que les conditions d'efficacité du programme. Les études d'évaluation des effets permettront de cibler les principaux effets du programme ainsi que les variables modératrices et médiatrices de ces effets le cas échéant. Le tout permettra d'obtenir un portrait plus juste des effets du programme et des variables à considérer lors de son implantation dans une organisation scolaire.

Méthode

Cet essai suit une méthode de recension intégrative des écrits. La recension contient principalement des articles anglophones considérant que la majorité des articles écrits proviennent des États-Unis. Cette démarche s'appuie sur les recherches empiriques, les chapitres de livres, les thèses et les mémoires qui s'intéressent au sujet de l'essai. Trois bases de données anglophones ont été consultées. : EBSCO (*Academic Search Complete, Education Source* et ERIC), APA (PsycArticles et PsycBOOKS) et SCOPUS. Lors d'une recherche exploratoire, ces bases de données donnent le plus grand nombre d'articles portant sur le sujet de l'essai. La base de données ProQuest permet de recenser les mémoires ou les thèses en lien avec le programme. Deux bases de données francophones, Érudit et Papyrus (thèses et mémoires), ont été consultées.

Finalement, *Google Scholar* a été utilisé afin de cibler des articles précis trouvés dans les références de recherches qui n'ont pas paru dans les bases de données ciblées. Au total, sept bases de données ont été consultées.

Considérant la nature très précise de cette recension, les mots-clés anglophones étaient limités au nom du programme (*Check and Connect* et *Check & Connect*; d'inscrire les deux méthodes est nécessaire puisque des études se réfèrent au programme sous l'une ou l'autre de ces façons) ainsi qu'au terme « dropout ». La combinaison de ces termes exacts donne les résultats les plus prometteurs dans les bases de données tout en éliminant un bon nombre d'articles non pertinents. Les mots-clés francophones sont similaires tout en incluant les adaptations québécoises (*Check and Connect*, *Check*, *Connect*, *Trait d'Union*, *MotivAction*) et le terme « décrochage scolaire ».

Critères de sélection de la littérature scientifique

Les articles sélectionnés doivent répondre aux objectifs poursuivis par cet essai. Ainsi, l'évaluation de l'implantation du programme, les effets du programme CAC, son utilisation en milieu scolaire auprès d'une population ayant des facteurs de risque définis et la description de variables pouvant affecter les effets du programme sont des sujets qui permettaient de trier les articles à retenir. Les écrits doivent utiliser le programme tel qu'il est décrit dans le manuel d'utilisation du programme (Christenson *et al.*, 2008) ou une adaptation de celui-ci. La langue dans laquelle les articles sont écrits doit être l'anglais ou le français. Les devis de recherche doivent être qualitatifs ou quantitatifs. La recherche des articles a eu lieu entre janvier 2021 et mars 2021.

Processus de sélection de la littérature scientifique

Une première recherche effectuée sur les bases de données dénombre 92 articles, dont des doublons qui ont été automatiquement retirés par les moteurs de recherche. L'ensemble des articles a été transféré dans le logiciel Endnote afin de classer les articles selon leur pertinence pour cet essai, le sujet de l'article, l'année de publication et la langue. Par la suite, les doublons qui n'ont pas été retirés par les bases de données ont été supprimés manuellement ($n = 8$). Cinquante articles passent le premier triage. Afin d'affiner la recherche, les articles parus depuis 2010 ont été retenus, pour un total de 37 articles. À la lecture des résumés et des titres, plusieurs articles ont été rejetés ($n = 18$), car ils ne répondaient pas aux critères de sélection établis

précédemment, soit l'absence de description des facteurs de risque chez la population ciblée dans l'article et des variables pouvant affecter les effets du programme. Un total de 19 articles est retenu aux fins de cette recension des écrits. La Figure 1 présente le processus de sélection des articles dans le cadre de cet essai.

Résultats

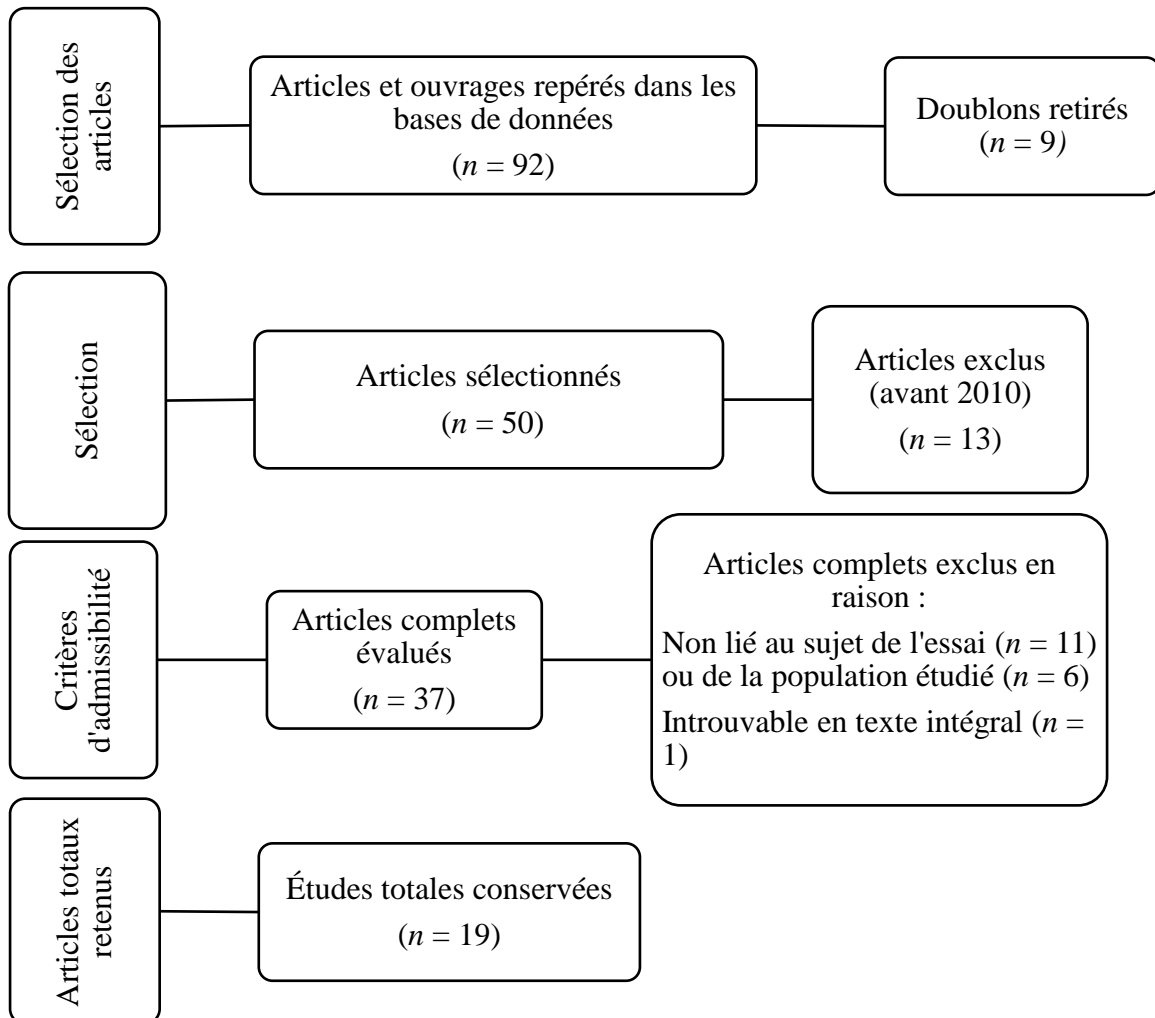
Nous présentons d'abord dans cette section les résultats qui concernent l'évaluation de l'implantation du programme CAC, puis les études qui concernent ses effets.

Les résultats concernant l'implantation du programme CAC

Sept études ont été relevées depuis 2010 concernant l'évaluation de l'implantation de CAC.

Dans une première étude basée sur un devis qualitatif, Sherman (2020) a tenté de déterminer les composantes du programme qui ont un impact sur le taux d'absentéisme des élèves à l'aide d'une analyse thématique. Il se basait sur des entrevues semi-structurées auprès de sept élèves, sept parents et quatre mentors du programme CAC. L'auteur relève principalement l'importance de la création du lien entre le mentor et l'élève ainsi que la communication avec la famille pour réduire l'absentéisme des élèves. De plus, une collaboration avec les intervenants communautaires ou des services sociaux gouvernementaux est utile pour soutenir les parents à l'extérieur de l'école.

À l'aide d'un devis exploratoire, Hartwig et Maynard (2015) ont étudié l'opinion de coordonnateurs du programme CAC quant à l'implantation du programme dans leur milieu ($N = 14$). Les chercheurs relèvent différents éléments qui nuisent à l'implantation réussie du programme, dont la difficulté à obtenir le consentement des parents d'élèves jugés comme de potentiels décrocheurs scolaires, la difficulté à effectuer des suivis réguliers avec les élèves en raison des horaires des mentors, des journées pédagogiques ou du fonctionnement scolaire et le manque de financement du programme. Les mentors jugent que la paperasse qu'implique l'implantation du programme est trop grosse et qu'ils n'ont pas le temps de faire le suivi dans leurs dossiers. Le niveau de financement des écoles en lien avec l'implantation du programme a un grand impact sur

Figure 1.*Processus de sélection des articles*

l'implantation fidèle de *CAC*. Les écoles mieux financées peuvent se permettre de libérer du personnel ayant des périodes libres pour mentorer les élèves à risque ce qui favorise la régularité des suivis alors que ce n'est pas le cas dans les milieux moins financés.

À l'aide d'un devis de recherche expérimentale randomisé, Heppen et ses collègues (2018) ont collecté et analysé la fréquence à laquelle les mentors remplissaient le formulaire de monitoring des élèves participants au programme *CAC* (fréquence des rencontres, temps passé avec l'élève, identification des élèves à risque et à quelle section du manuel l'intervention appliquée fait référence). Ils rapportent que les mentors perdent de l'assiduité de cette tâche *Check* du programme. Les mentors consignaient 65 % des rencontres dans les fichiers d'élèves et perdaient de l'assiduité avec les années. Après trois ans, seulement 60 % des rencontres étaient consignées par les mentors. La fréquence des rencontres et le temps de celles-ci semble augmenter plus le suivi s'allonge dans le temps à la demande des élèves. Les chercheurs notent que le transfert d'élèves entre écoles entrave grandement la capacité des intervenants à effectuer un suivi adéquat des élèves à risque. Les élèves qui changent d'école ont deux fois moins de rencontres que les élèves qui restent dans le milieu ayant implanté *CAC*. L'identification des élèves à risque de décrochage reste difficile sans l'utilisation de questionnaires de dépistage. La majorité des élèves, qu'ils soient à risque ou non, ont reçu des interventions intensives. En général, les mentors se fient aux interventions proposées par le manuel d'utilisation.

Deux recherches menées par Janosz et ses collègues (Janosz et Pascal, 2018; Janosz *et al.*, 2019) ont évalué l'implantation du programme Motiv'Action (adaptation québécoise du programme *CAC*) en se basant sur un devis expérimental avec groupe expérimental et groupe témoin, des questionnaires et des entrevues auprès des mentors ($n = 23$ en 2015-2016 ; $n = 29$ en 2016-2017) et des membres de directions d'école ($n = 6$) ayant implanté le programme. Cinq sujets ressortent comme étant des facilitateurs et des entraves à l'implantation du programme. La formation et le soutien des mentors est le facteur le plus important qui prédit la fidélité d'intervention des mentors. Une école qui soutient peu ses mentors verra moins d'efficacité dans le traitement offert. L'équipe-école doit être mobilisée dans l'implantation du programme. Si le personnel ne se joint pas à l'effort commun d'aider les décrocheurs scolaires, il sera difficile de changer l'attitude générale du personnel envers la problématique. L'utilisation d'enseignants déjà en place dans le milieu s'avère une bonne condition d'implantation puisqu'ils connaissent les

enjeux des élèves desservis par leur école. Une évaluation des besoins des élèves après un dépistage général des élèves à risque permet de mettre de meilleures interventions en place. Finalement, l'assiduité des mentors dans la prise des données dans les grilles de cotation indique qu'une équipe qui comprend l'importance de ces données permettra au programme d'avoir de meilleurs effets qu'une équipe qui ne voit pas ce que l'information recueillie leur donnera à long terme. Par ailleurs, il ressort que la typologie de décrocheur scolaire identifiée dans la TEDP2.0 permet d'adapter les rencontres individuelles pour mieux répondre aux besoins des élèves. Les mentors sont alors en mesure de cibler des objectifs dans leurs suivis individuels pour travailler les aspects plus importants qui sont en lien avec le type de décrocheur identifié : les comportements antisociaux, la motivation scolaire, les problèmes de comportements extériorisés et les affects dépressifs.

Dans le cadre d'un devis expérimental descriptif, Tsai et Kern (2019) ont analysés les données administratives des écoles ayant des élèves mentorés par le programme *CAC*, les formulaires de monitoring des élèves ainsi que deux instruments utilisés pour définir le risque de décrochage et de difficultés des élèves ciblés (*BASC-2* et le *SIRF*) afin de vérifier quels facteurs pourraient avoir une influence sur l'implantation du programme. L'acceptabilité par l'équipe-école ressortait comme le seul grand prédicteur d'une bonne implantation.

Goulet et ses collègues (2020) ont composé un échantillon de 12 mentors ayant participé à l'implantation du programme dans leurs écoles et les ont questionnés sur les facilitateurs ou les obstacles à l'implantation du programme. À l'aide d'une analyse thématique du contenu d'entrevues semi-structurées auprès des mentors, les auteurs relèvent 24 thèmes pouvant à la fois être des caractéristiques gagnantes ou des obstacles à une implantation juste du programme. : 1) un monitoring systématique des élèves; 2) la communication avec la famille; 2) les caractéristiques descriptives du personnel scolaire qui implante le programme (âge, sexe, ethnicité); 3) les perceptions des besoins des élèves; 5) les perceptions des bénéficiaires du programme par l'équipe-école; 6) le sentiment d'efficacité du personnel dans les interventions auprès des élèves; 7) la profession du mentor (être un intervenant communautaire ou être l'enseignant de l'élève; 8) le temps alloué au mentorat dans la tâche du mentor; 9) la capacité organisationnelle à implanter le programme (avoir assez d'employés qualifiés); 10) les besoins de l'équipe (soutien des intervenants ou de la direction dans leurs interventions); 11) les

bénéfices à l'équipe-école de l'intervention (meilleur climat de classe, moins de retraits de classe, élèves plus engagés dans leur scolarisation); 12) le climat de travail; 13) une vision partagée de l'intervention; 15) un meneur positif responsable du CAC; 16) le personnel qui accepte et encourage le changement des élèves dans leur engagement scolaire 17) la communication au sein de l'équipe scolaire; 18) un partage des décisions reliées au programme entre la direction et les mentors; 19) le soutien de la direction de l'établissement et son implication dans l'implantation du programme; 20) la formation des acteurs impliqués concernant le programme; 21) la supervision des mentors; 22) la coordination des éléments administratifs du programme (p. ex. : libérer les enseignants, trouver les ressources humaines); 23) le soutien de la communauté (par exemple, la présence de ressources communautaires ou d'agents communautaires dans les écoles) ; 24) le financement suffisant.

Plusieurs chercheurs soulignent qu'il est parfois difficile de s'assurer d'une implantation fidèle de CAC, malgré la présence d'un manuel d'utilisation et de chercheurs qui s'assurent que les mentors soient bien équipés pour accompagner les élèves (Goulet *et al.*, 2020 ; Hartwig et Maynard, 2015 ; Janosz *et al.*, 2019; Powers *et al.*, 2017 ; Riggans-Curtis, 2017 ; Scott, 2017 ; Tsai et Kern, 2019). En effet, certains milieux scolaires éprouvent des difficultés à s'approprier le contenu du manuel d'utilisation du programme sans aide (Goulet *et al.*, 2020; Janosz *et al.*, 2019).

Les évaluations des effets du programme CAC

Au total, 14 études ont évalué les effets de CAC. Sept études ont un devis expérimental et sept ont un devis quasi expérimental. Les recherches s'intéressent principalement aux élèves du secondaire ($n = 11$), mais quelques études comprennent des élèves du primaire ($n = 6$). Les milieux urbains et ruraux, de même que les populations ethniques diverses sont prises en compte dans les études. Le Tableau 1 présente une synthèse des résultats des recherches concernant les effets de CAC.

Présence en classe. Six études rapportent une amélioration de la présence en classe des élèves ayant participé au programme (Guryan *et al.*, 2020 ; Heppen *et al.*, 2018 ; Janosz *et al.*, 2019 ; Janosz et Pascal, 2018 ; Poirier et Fortin, 2013 ; Powers *et al.*, 2017). Deux études rapportent des résultats contradictoires, soit une baisse de la présence chez certains participants et une augmentation chez d'autres (Archambault *et al.*, 2016 ; Kloss, 2020). Maynard *et al.* (2014) ainsi que Nwigwe (2020) ne rapportent aucune différence significative entre les groupes

expérimentaux et les groupes témoins. Les études qui rapportent des résultats positifs et significatifs sur cet aspect sont conduites auprès d'élèves plus vieux qui fréquentent les écoles secondaires ou la sixième année du primaire (Guryan *et al.*, 2020 ; Heppen *et al.*, 2018 ; Janosz *et al.*, 2019 ; Janosz et Pascal, 2018 ; Poirier et Fortin, 2013 ; Powers *et al.*, 2017). D'autre part, les résultats de deux études (Maynard *et al.*, 2014; Nwigwe, 2020) indiquent que les élèves d'origines afro-américaines et hispaniques ne répondent pas autant à l'intervention que les élèves s'affiliant à la culture du pays d'origine lorsqu'on veut agir sur la présence en classe.

Rendement scolaire. Il n'y a pas de consensus non plus concernant le rendement scolaire. Quatre études notent une augmentation des résultats scolaires (Janosz *et al.*, 2019 ; Janosz et Pascal, 2018 ; Maynard *et al.*, 2014 ; Riggans-Curtis, 2017). Les études d'Archambault *et al.* (2016) et de Maynard *et al.* (2014) révèlent qu'une partie des échantillons voit leurs résultats scolaires s'abaisser (soit les personnes à plus faibles revenus et considérées plus à risque que les autres), alors que le reste de l'échantillon obtient de meilleurs résultats scolaires. Quatre études (Guryan *et al.*, 2020 ; Nwigwe, 2020 ; Poirier et Fortin, 2013 ; Powers *et al.*, 2017) n'observent pas d'effets significatifs liés au programme quant à cette variable. Les auteurs de ces quatre études déplorent un manque d'intégrité du traitement lors des rencontres individuelles, par exemple que les mentors n'ont pas les compétences requises pour certains sujets abordés ou pour accompagner les élèves de façon constructive afin de les inciter à faire des efforts pour améliorer leurs résultats scolaires.

Mesures disciplinaires. Bien que la majorité des résultats rapportent des effets positifs quant à la réduction des mesures disciplinaires auprès des élèves (Archambault *et al.*, 2016 ; Goulet, 2017 ; Janosz *et al.*, 2019 ; Janosz et Pascal, 2018 ; Kloss, 2020, Poirier et Fortin, 2013 ; Powers *et al.*, 2017), trois études ne rapportent aucun effet bénéfique (Heppen *et al.*, 2018 ; Nwigwe, 2020 ; Scott, 2016). Maynard *et al.* (2014) et Riggans-Curtis (2017) observent même une détérioration des comportements extériorisés problématiques associés à des mesures disciplinaires auprès d'une population multiethnique afro-américaine et hispanique. Encore une fois, les études qui ont des résultats non significatifs ou négatifs rapportent des problèmes liés à la fidélité de l'implantation du programme (Heppen *et al.*, 2018 ; Mayard *et al.*, 2014 ; Nwigwe, 2020 ; Riggans-Curtis, 2017 ; Scott, 2016).

Tableau 1

Synthèse des résultats des études portant sur les effets du programme CAC

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variables étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
Archambault <i>et al.</i> (2016)	N = 216 élèves du primaire (69 % garçons), âgés de 8 à 12 ans	Évaluation de l'efficacité de l'adaptation québécoise du programme CAC sur une période de deux ans	Devis expérimental randomisé avec GE et GT	Adaptation scolaire Relations avec les parents et enseignants Inadaptation psychosociale Présence en classe Réussite scolaire	Échelle maison de la perception des compétences en mathématiques et en français Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (EDES) <i>Patterns of Adaptive Learning Scale</i> Questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES) <i>Student-Teacher Relationship Scale (STRS)</i> <i>Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)</i>	Mesures disciplinaires : GE > GT Relations avec les enseignants et les parents : GE > GT, compétences sociales améliorées Présence en classe et rendement scolaire : augmentation pour une partie du GE et diminution pour l'autre partie
Goulet (2017)	N = 545 élèves, dont 216 au primaire et 329 au secondaire	Évaluation de l'implantation du programme ; Évaluation des effets du programme	Devis mixte : expérimental avec GE et GT et qualitatif avec analyse thématique	Éléments relatifs aux suivis <i>Check</i> : Présence en classe, mesures disciplinaires et résultats académiques Rencontres <i>Connect</i>	<i>Dropout Prediction Index</i>	Réduction des mesures disciplinaires lorsqu'il y a une bonne fidélité de l'implantation : GE > GT

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variables étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
	N = 12 mentors			Interventions de résolution de problème Rétroaction sur le monitoring de la part des pairs Communications avec la famille Interventions de promotion de la réussite scolaire		
Guryan <i>et al.</i> (2020)	Deux cohortes d'élèves provenant de milieux défavorisés Élèves du primaire 1 ^{ère} cohorte : n = 2 779 (53% garçons; âge moyen de 8,72 ans pour GE et 8,74 ans pour GT 2 ^e cohorte : n = 2050 (53% garçons); âge moyen de 8,39 ans pour GE et 8,53 ans pour GT	Évaluer les effets de l'accompagnement d'un adulte dans le cadre du programme CAC particulièrement en ce qui concerne le soutien social	Devis quasi expérimental avec GE et GT	Présence en classe Rendement scolaire	<i>Measure of Academic Progress (MAP)</i> <i>Illinois standard Achievement Test (ISAT)</i> Données administratives de l'école	Présence en classe: GE > GT Rendement scolaire : GE = GT
Heppen <i>et al.</i> (2018)	N = 553 élèves du secondaire (55,1% garçons) ayant	Évaluation de la fidélité de l'implantation et des effets du CAC	Devis expérimental randomisé avec GE et GT	Engagement comportemental (présence en classe, mesures disciplinaires et participation	Formulaire de monitoring des élèves CAC	Engagement comportemental, affectif et cognitif pour les élèves : GE = GT

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variabes étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
	des résultats scolaires les mettant à risque d'échec, dont 79% de milieu culturel non caucasien et 67% vivant dans un seuil de pauvreté leur permettant d'avoir accès à des repas gratuits à la cafétéria			dans des activités parascolaires). Engagement affectif (Sentiment d'appartenance envers l'école) Engagement cognitif (résolution de problème, résultats scolaires) 4 mesures dans l'implantation du programme : fidélité de l'implantation, fréquence des rencontres avec les élèves, le temps passé avec les élèves et l'identification des élèves à risque en lien avec le type d'intervention choisie	Données administratives de l'école	GE < GT pour les élèves de milieux défavorisés Présence en classe e : GE = GT sur la présence en classe et réduction des mesures disciplinaire
Janosz <i>et al.</i> (2019)	Étude montréalaise au secondaire N = 302 (56 % garçons), âge moyen = 14,1 ans Étude française N = 303 (55% garçons), âge = 11,5 ans	Évaluer les effets du programme dans un contexte francophone Obtenir de l'information sur les facilitateurs et barrières à l'implantation du programme	Devis mixte ; quasi expérimental avec GE et GT Étude qualitative avec entrevues de fin de parcours pour l'équipe-école	Présence en classe Engagement scolaire Mesures disciplinaires Fidélité d'implantation	Données administratives de l'école Formulaire de monitoring des élèves CAC <i>Assessment Kit for Potential Dropout (AKPD)</i>	Résultats scolaires, stratégies d'autorégulation, socialisation, engagement scolaire : GE > GT
Janosz et Pascal (2018)	Groupe sur 1 an N = 303 GE n = 154 (55 % garçons;	Évaluation de l'implantation du programme Vérifier si le programme peut	Devis expérimental avec GE et GT	Fonctionnement scolaire général (présence en classe, mesures disciplinaires) Soutien scolaire et relations sociales	Trousse d'évaluation du décrocheur potentiel (TEDP2.0)	Fonctionnement scolaire général et perceptions du soutien scolaire : GE > GT

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variabiles étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
	<p>58 % de 11 ans, 56, de 12 ans (36%) et 9 de 13 ans (6%); 46 doubleurs (30%)</p> <p>GT $n = 149$ (55% garçons), 85 de 11 ans (57%), 50 de 12 ans (34%) et 14 de 13 ans (9%); 51 doubleurs (34%)</p> <p>Groupe sur 2 ans</p> <p>$N = 46$ (50% garçons)</p> <p>25 élèves (54%) de 11 ans, 20 de 12 ans (43%) et 1 de 13 ans (2%) ; 32 doubleurs (70%)</p>	<p>générer les effets souhaités lorsqu'il est implanté dans des conditions usuelles de la vie de tous les jours, avec un soutien minimal de l'équipe de recherche</p> <p>Vérifier si les effets observés sont supérieurs aux mesures de soutien déjà existantes</p>		Difficultés scolaires et psychosociales		<p>Le GE après 1 an de suivi par le programme est associé à une réduction des difficultés scolaires et psychosociales (difficultés d'attention, moins d'avantages perçus au décrochage, moins de sentiment dépressifs)</p> <p>Après 2 ans</p> <p>Assiduité en classe et perceptions du soutien scolaire des parents : GE > GT</p>
Kloss (2020)	<p>$N = 8$ mentors</p> <p>Milieu rural secondaire</p> <p>Données de 120 écoles primaires et secondaires</p>	<p>Évaluer les impacts du programme CAC sur la présence en classe et les comportements perturbants.</p> <p>Définir la perception des mentors sur le programme de même</p>	Devis mixte Expérimental GE et GT avec méthode explicative séquentielle	<p>Taux de présence en classe</p> <p>Mesures disciplinaires</p> <p>Perception des mentors sur l'impact du programme</p> <p>Perception des mentors sur les forces et les faiblesses du programme</p>	Données archivées par l'administration scolaire concernant les élèves ayant participé au	<p>Absences en classe : GE < GT</p> <p>Comportements menant à des mesures disciplinaires : GE > GT</p>

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variabes étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
	ayant implanté <i>Check and Connect</i> en Pennsylvanie	que les avantages et les inconvénients perçus par ceux-ci	Analyse thématique		programme <i>CAC</i> ou non Logiciel <i>Cognos</i> d'analyse Protocole d'entrevue semi-structuré	
Maynard <i>et al.</i> (2014)	$N = 189$ élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire Âge moyen = 15,1 ans 89 % d'origines hispaniques 74% proviennent d'un milieu économique défavorisé	Évaluation des effets de <i>CAC</i>	Devis expérimental randomisé avec GE et GT Mesures prétest/post-test	Résultats scolaires Comportements des élèves Présence en classe	Données administratives de l'école quant aux résultats scolaires, au taux d'absentéisme et aux mesures disciplinaires	Présence en classe : GE = GT Résultats scolaires moyens : GE > GT, sauf pour milieux défavorisés où GE < GT Mesures disciplinaires : GE > GT, sauf pour les afro-américains où GE < GT
McLeland (2015).	33 districts scolaires du Missouri ayant participé à l'implantation de <i>CAC</i> ou non, à la fois primaire et secondaire	Déterminer s'il y a une différence dans le taux de décrochage entre les écoles ayant participé au programme <i>CAC</i> de celles qui n'y ont pas participé Déterminer s'il y a une différence dans le taux de décrochage auprès	Devis mixte quasi expérimental comparatif, étude de cas multiples et analyse thématique	Taux de décrochage scolaire Perception de l'efficacité du programme auprès des mentors	Formulaire de monitoring des élèves <i>CAC</i> Données administratives de l'école	Risque de décrochage scolaire : GE > GC

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variables étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
		des élèves avec des difficultés comportementales ou des handicaps divers Déterminer les perceptions des mentors du programme. Déterminer, selon l'expérience des mentors, leur perception de l'influence du programme auprès des élèves à risque de décrochage scolaire				
Nwigwe (2020)	N = 74 élèves du secondaire (53% garçons) École de milieu urbain	Déterminer si la participation au programme CAC améliore l'engagement scolaire lorsqu'on compare les élèves ayant participé au programme à ceux qui ont un contrat comportemental au cours d'une année	Devis quasi expérimental avec GE et GT	Taux de présence en classe Comportements Résultats scolaires	<i>Performance Matters Database</i> Formulaire de monitoring des élèves CAC Contrat comportemental	GE = GT pour toutes les variables
Poirier et Fortin. (2013)	N = 711 élèves à risque de décrochage scolaire selon le DEMS GE = 112 (52,8%)	Décrire l'apport du programme sur le cheminement des élèves à partir de leur perception; Comparer l'effet du programme sur les	Devis quasi expérimental avec GE et GT	Indicateurs de désengagement scolaire (Retards, absences, retenues, suspensions, échecs) Variables descriptives des élèves Facteurs personnels (Anxiété/dépression, retrait,	Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS) <i>Family Assessment Device (FAD)</i>	Indicateurs de désengagement : GE < GT (réduction des absences, retenues, suspensions) Facteurs personnels :

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variabes étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
	garçons); âge moyen = 13,5 ans GT = 599 (50,6% garçons); âge moyen = 13,3 ans	facteurs de risque en fonction du type d'élève à risque; Évaluer la variation des facteurs de risque en fonction de la participation ou non au programme Trait d'Union en comparant le groupe expérimental et le groupe contrôle; Évaluer l'effet de la participation et de l'exposition au programme sur le décrochage scolaire en contrôlant les facteurs de risque qui diminuent significativement grâce au programme		problèmes d'attention, comportements délinquants, comportements agressifs, problèmes sociaux et symptômes dépressifs) Facteurs scolaires (Environnement de classe, qualité de vie à l'école, résultats en mathématique/français/anglais) Facteurs familiaux (Fonctionnement familial)	<i>Classroom Environment Scale (CES)</i> <i>CBCL-YSR, Achenbach</i> <i>School-Life Questionnaire-Secondary School</i> <i>Center for Epidemiological Studies – Depression Scale (CES-D)</i> Grille Union	GE < GT Facteurs scolaires : GE = GC après intervention
Powers <i>et al.</i> (2017)	<i>N</i> = 45 (67% garçons) Élèves de 6 ^e année à risque de décrochage scolaire (GE = 25; GT = 20) Milieu défavorisé et école qui a généralement des élèves en	Évaluation des effets de CAC auprès d'élèves ayant des facteurs de risque de décrochage scolaire	Devis mixte; Expérimental avec répartition au hasard entre GT et GE Étude qualitative avec entrevues de fin de parcours auprès de mentorés volontaires	Présence en classe Mesures disciplinaires Rendement scolaire	Formulaire de monitoring des élèves CAC Données administratives de l'école	Réduction des absences dans le groupe expérimental et des problèmes comportementaux pour les élèves venant des milieux culturels minoritaires : GE > GT

Auteurs	Échantillon	Objectifs	Devis	Variables étudiées	Instruments utilisés	Résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ou de comparaison						
	difficulté d'apprentissage					
Riggans-Curtis (2017)	<i>N</i> = 668 (44% garçons) École secondaire urbaine avec une variété hispanique et afro-américaine qui compose principalement l'échantillon des participants	Évaluer la relation entre la participation au programme <i>CAC</i> et le taux de réussite scolaire	Devis quasi expérimental avec GE et GT	Variables qualitatives (ethnicité, sexe) Engagement scolaire Résultats scolaires Taux de réussite scolaire après 3 ans dans le programme vs 3 ans sans le programme	<i>PowerSchool</i> Formulaire de monitoring des élèves <i>CAC</i> <i>NJSMART</i>	Taux de réussite scolaire, engagement et résultats scolaires : GE = GT Les variables qualitatives de l'ethnicité et du sexe sont significativement associées à une probabilité de décrocher de l'école
Scott (2016).	<i>N</i> = 16 Élèves à risque <i>N</i> = 25 enseignants et/ou membres du personnel	Évaluer le réalisme, les avantages et les défis d'utiliser des enseignants comme mentors dans le programme <i>CAC</i>	Devis mixte quasi expérimental à étude de cas multiple et recherche-action	Variables influençant l'implantation Impact sur les élèves du programme Engagement scolaire Facteurs de risque des élèves	<i>Infinite Campus</i> <i>Student Data Management system</i> <i>CAC enrollment form</i> <i>CAC Middle School Monitoring Form</i> <i>Student Engagement Instrument (SEI)</i> <i>Mentor-Student Relationship Survey (Student)</i>	Aucun résultat significatif

Compétences sociales. Archambault et al. (2016) rapportent que la socialisation des élèves considérés à risque de décrochage s'améliore significativement après le suivi individuel prescrit par le programme, lorsque ces compétences sociales ont été travaillées lors des rencontres individuelles avec les élèves. Janosz et al. (2019) rapportent des résultats semblables.

Taux de décrochage scolaire. McLeland (2015) est la seule étude s'intéressant à la variable du taux de décrochage entre les élèves ayant participé au programme CAC et ceux n'ayant pas participé à ce programme. La participation au programme est associée à une amélioration significative du taux de décrochage scolaire pour les élèves à risque de décrochage.

Variables qui influencent l'efficacité du programme

Selon les études de Maynard *et al.* (2014) et Riggans-Curtis (2017), l'origine ethnique et le statut socioéconomique des familles desservies par le district scolaire influencent les résultats du programme. Le programme semble moins efficace auprès des élèves d'origine afro-américaine ou hispanique ainsi qu'auprès de ceux issus des milieux les plus défavorisés. Goulet (2017) et Kern *et al.* (2019) décrivent que l'accumulation de facteurs de risque environnementaux (pauvreté, manque d'accès à des installations communautaires, décrochage scolaire dans la famille, santé mentale précaire des parents, etc.) rend parfois le programme CAC inutile auprès de certains élèves qui doivent vivre avec une réalité plus complexe que ce pour quoi le programme est mis en place. Heppen *et al.* (2018) décrivent le même constat en expliquant que leurs résultats sont inscrits dans un contexte où le soutien apporté par l'école ne remplace pas le soutien apporté par les organismes gouvernementaux ou communautaires ayant une vision plus large dans l'offre de services. Ainsi, le programme ne permet pas de pallier des facteurs de risque pour lequel le milieu scolaire n'a pas d'influence.

Discussion et conclusion

Cette recension des écrits avait pour but d'explorer les conditions favorisant l'implantation du programme CAC, de décrire les effets du programme CAC et les variables pouvant avoir une influence sur son efficacité lorsqu'il est implanté dans un milieu scolaire.

En ce qui concerne les conditions d'implantation, le respect du manuel d'utilisation du programme et des contenus à aborder lors des rencontres individuelles semblent être les principales conditions à respecter pour obtenir des résultats significatifs auprès des élèves à risque de décrochage (Goulet, 2017 ; Goulet *et al.*, 2020 ; Hartwig et Maynard, 2015 ; Powers *et*

al., 2017 ; Riggans-Curtis, 2017 ; Scott, 2017 ; Tsai et Kern, 2019). Cela signifie d'être en mesure d'assurer les suivis individuels, d'être assidu dans les grilles de cheminement pour mieux monitorer le progrès des élèves et d'avoir les compétences nécessaires selon les sujets abordés. L'accompagnement des mentors par l'entremise de formations sur l'utilisation du programme et des supervisions sur les compétences requises lors de suivis individuels (écoute active, comment refléter à l'élève de l'information pertinente, avoir un endroit où poser des questions quant aux suivis offerts) est utile afin de bonifier les suivis individuels. La collaboration avec la famille est aussi une condition qui est mise de l'avant en début de suivi afin d'obtenir le consentement des parents et de travailler vers un but commun.

En ce qui concerne les effets du programme, les résultats semblent démontrer généralement un effet positif ou neutre en ce qui concerne la présence en classe, les résultats scolaires et la diminution des mesures disciplinaires chez les élèves. Les compétences sociales s'améliorent significativement dans deux études (Archambault *et al.*, 2016 ; Janosz *et al.*, 2019). Les études montrent aussi généralement des retombées positives sur au moins une des trois sphères travaillées par le programme, soit l'engagement scolaire, les comportements et les résultats scolaires. Ainsi, CAC semble diminuer certains facteurs de risque individuels associés au décrochage scolaire. Comme les objectifs travaillés dans le programme sont individualisés, il se peut aussi que ce soit difficile de voir des effets pour tous les participants sur toutes les mesures, comme la sphère n'est pas nécessairement touchée dans l'accompagnement individuel. Cela rendrait plus difficile de trouver des résultats significatifs.

Le programme semble moins bénéfique auprès de certaines populations d'élèves, dont les élèves qui ne partagent pas la même culture scolaire ou les mêmes références que celles représentant que la population caucasienne (Maynard *et al.*, 2014 ; Riggans-Curtis, 2017). Maynard (2014) soulève que des difficultés dans l'implantation (moins grand respect du manuel d'utilisation du programme et d'offrir un suivi aux élèves de moins de deux ans) sont des éléments qui ressortent dans les études ayant de moins bons effets auprès de cette population et qu'il est difficile de bien discerner les autres éléments qui expliquent ces résultats. Il faudrait sans doute mettre en place des mesures afin qu'ils se sentent davantage interpellés, comme de recruter des mentors qui proviennent des mêmes populations et qui comprennent mieux les enjeux de la communauté. D'autre part, on peut penser que ces élèves, qui vivaient pour la plupart dans un

contexte socioéconomique familial défavorisé, accumulaient beaucoup de facteurs de risque et que le programme ne répondait pas à des besoins plus prioritaires. Dans ce cas, les mentors et les superviseurs du programme *CAC* pourraient jouer un rôle auprès de ces élèves en référant des ressources plus spécialisées qui peuvent agir sur la famille à l'extérieur du cadre scolaire. De plus, ils pourraient permettre aux mentors d'offrir une intervention plus intensive auprès de cette population et d'ajouter des modalités qui répondent plus aux besoins de cette clientèle.

En ce qui concerne la composante de la présence en classe, les résultats des études semblent indiquer que le programme serait plus efficace auprès des élèves âgés de 11 ans et plus. On peut penser qu'au primaire, la présence des enfants en classe est davantage liée à l'encadrement des parents, et qu'au secondaire, elle est davantage de la responsabilité des élèves. Il reste que cette question devrait être abordée avec les parents également au secondaire puisque l'implication des parents améliore significativement la présence en classe (Perron et Veillette, 2012).

Un tel programme contre le décrochage scolaire semble plus efficace auprès d'une population adolescente ou préadolescente qui commence à développer la capacité à prendre conscience de ses habiletés sociales, de l'engagement possible envers l'école et de discuter des éléments qui perturbent leur présence en classe (Fortin *et al.*, 2006 ; Janosz *et al.*, 2008). Cela concorde avec les résultats des études sur l'efficacité des interventions cognitivo-comportementales (Massé *et al.*, 2020) qui font ressortir que les enfants âgés de 11 à 13 ans ainsi que les adolescents répondent mieux à ce type d'intervention. Il est possible de considérer que des aspects des parties *de CAC* (p. ex. : monitoring de la présence en classe, des résultats et des comportements pour par la suite faire un retour lors de rencontres individuelles sur les pensées reliées à ces données) s'apparente à ce type d'interventions et que les retours auprès des élèves peuvent être meilleurs lorsque ces derniers sont en mesure de contribuer significativement à la discussion.

Seule l'étude de Janosz et Pascal (2018) catégorise les participants dans une typologie de décrocheur scolaire à l'aide d'un instrument validé et adapte les interventions selon le profil des élèves. Ces auteurs mentionnent qu'une identification du profil des élèves permet de mieux répondre à leurs besoins en individualisant les contenus touchés lors des rencontres individuelles avec les mentors. Les recherches décrivent généralement les facteurs de risque reliés au

décrochage scolaire sans pour autant s'interroger si certains types d'élèves répondent mieux à l'intervention mise en place. Il serait intéressant de voir si le programme serait plus efficace auprès de certains élèves en catégorisant les participants selon une typologie du décrochage scolaire. Cela permettrait d'identifier des variables qui ont un impact plus précisément sur des élèves présentant les mêmes profils et d'être encore plus spécifiques dans nos interventions.

Enfin, l'efficacité du programme semble principalement influencée par la fidélité de son implantation. Pour cela, il est nécessaire que les mentors soient formés à l'utilisation du programme et guidés dans leurs suivis individuels pour être en mesure de bien comprendre l'essence du programme (Janosz *et al.*, 2019). Ces auteurs insistent sur le fait que les mentors devraient aussi profiter de libérations de leur charge de travail pour effectuer les suivis individuels, soit pour remplir les grilles de suivi et pour les rencontres avec les élèves.

Limites ou recherches futures. Lors de l'analyse des écrits scientifiques, les protocoles de recherche constituent une limite de la recension. La variété de protocoles pour chaque étude et les différences entre les échantillons dans les recherches font en sorte que l'analyse des effets du programme nécessite une grande vigilance dans l'interprétation des données. Il est donc nécessaire de tenir compte de cette diversité des données et de résultats parfois contradictoires entre des échantillons dans la discussion afin de tenir compte des variables qui peuvent avoir un impact sur les effets attendus du programme CAC ainsi que sur les conditions d'efficacité du programme. Une métaanalyse pourrait mieux faire ressortir les variables qui influencent significativement les effets du programme (ou les conditions qui influencent l'efficacité) en précisant les tailles des effets ainsi que l'influence de fidélité de l'implantation du programme.

Une bonne communication entre la famille et l'école ainsi qu'une implication parentale dans la scolarisation constituent des facteurs de protection auprès des élèves à risque de décrochage scolaire (Masten *et al.*, 2008 ; Perron et Veillette, 2012). Cependant, cet aspect est peu abordé par le programme CAC qui met l'accent davantage sur un suivi intensif auprès des élèves à risque de décrochage. Il serait intéressant de voir les retombées du programme si les parents sont davantage sollicités lors de l'implantation du programme.

Malgré le manque de consensus des études relevés, cette recension des écrits permet de conclure que le programme CAC semble prometteur pour réduire certains facteurs de risque liés

au décrochage scolaire lorsque les conditions d'efficacité sont prises en compte lors son implantation dans une école.

La prévention du décrochage scolaire est souvent l'un des mandats du psychoéducateur œuvrant en milieu scolaire (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2017). Le psychoéducateur peut donc mettre en place des mesures pour corriger la situation et éviter qu'elle ne s'amplifie par son mandat en milieu scolaire. Le programme *CAC* se voit alors un bon outil s'il est en mesure d'établir des partenariats avec des enseignants ou des membres du personnel qui souhaitent donner de leur temps à titre de mentors pour les élèves à risque de décrochage. Comme le décrit Renou (2005), « la qualité de l'organisation du milieu et sa capacité de modifier ses composantes facilitent ou non la détermination des éléments d'intervention pour résoudre les problèmes de la personne ciblée ». La mise en place de conditions efficaces dans l'implantation d'un programme ou d'une intervention individualisée sera ce qui donnera le plus de résultats auprès d'un élève présentant une problématique bien déterminée. L'actualisation d'un programme comme *CAC* dans un milieu scolaire devra prendre en considération un ensemble d'éléments en lien avec le cadre organisationnel de ce milieu de même qu'une sensibilisation des enseignants aux enjeux des élèves. Par ses objectifs relationnels et scolaires, ce programme peut être naturellement intégré par le psychoéducateur qui utilise ses compétences en lien avec ses savoirs, son savoir-faire et son savoir-être pour accompagner les élèves et le personnel au travers des enjeux reliés au décrochage scolaire.

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Archambault, I. (2009). *Effets de l'environnement scolaire, des attitudes, compétences et pratiques des enseignants sur l'engagement des garçons et des filles en milieux défavorisés : contributions directes et indirectes*. Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) - Persévérance et réussite, Université de Montréal.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_archambaulti_rapport-2009_environnement-scolaire-vs-engagements-enfants-defavorises.pdf
- Archambault, I. et Janosz, M. (2007). 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. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecoq, A., Goulet, M. et Christenson, S. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention *Check and Connect* à l'école primaire. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 343-369. <https://doi.org/10.7202/1039053ar>
- Carter, D., Carter, G., Johnson, E. et Pool, J. (2013). Systematic implementation of a tier 2 behavior intervention. *Intervention in School and Clinic*, 48(4), 223-231. <https://doi.org/10.1177/1053451212462879>
- Christenson, S., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. et Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 468-484. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Christenson, S., Stout, K. et Pohl, A. (2012). *Check et Connect: A Comprehensive student engagement intervention: Implementing with fidelity manual*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Christenson, S. L., Thurlow, M. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., Kaibel, C. M., Reschly, A. L., Mavis, A. et Pohl, A. (2008). *Check et Connect: A comprehensive student engagement intervention manual*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. et Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1134-1146. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9224-0>

- Feinstein, L., et Peck, S. C. (2008). Unexpected pathways through education: Why do some students not succeed in school and what helps others beat the odds? *The Journal of social issues*, 64(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00545.x>
- Felner, R. D., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K. et Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from STEP and the project on high performance learning communities. *Journal of School Psychology*, 39(2), 177-202. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00057-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00057-7)
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M. et Pagani, L. S. (2015). Early childhood working memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence*, 53, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.10.002>
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383. <https://doi.org/10.1007/BF03173508>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel J. et Paris A. (2005) *School engagement*. Dans: K. A. Moore et L. H. Lippman (dir.), *What do children need to flourish? The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society* (p. 305-321). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Goulet, M. (2017). *Évaluation de l'implantation, des processus et des effets différentiels de Check et Connect: un programme de prévention de l'abandon scolaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18484>
- Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., Bélanger, J. et Christenson, S. L. (2020). Understanding the dynamic interinfluences of implementation processes: An illustration by multiple case studies. *Evaluation and Program Planning*, 80, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101798>
- Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M. et Christenson, S. L. (2018). Evaluating the implementation of Check et Connect in various school settings: Is intervention fidelity necessarily associated with positive outcomes? *Evaluation and Program Planning*, 68, 34-46. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.02.004>
- Guryan, J., Christenson, S., Cureton, A., Lai, I., Ludwig, J., Schwarz, C., Shirey, M. et Turner, M. C. (2020). The effect of mentoring on school attendance and academic outcomes: A

- randomized evaluation of the Check et Connect Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 40(3), 841-882. <https://doi.org/10.1002/pam.22264>
- Hartwig, E. K. et Maynard, B. R. (2015). Practitioner perspectives of implementing check et connect. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12(4), 438-449. <https://doi.org/10.1080/15433714.2013.873752>
- Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O'Cummings, M., Christenson, S. et Pohl, A. (2018). Efficacy of the Check et Connect mentoring program for at-risk general education high school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1), 56-82. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1318990>
- Homsy M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace malgré les efforts de financement*. Institut du Québec. https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2021/02/201804-IDQ-Decrochage-scolaire-au-Quebec_IDQ_BR-002.pdf
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective Nord-Américaine. *VEI Enjeux*, (122), 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M. et Fallu, J.-S. (2001). Évaluation des programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés (no 98-DS-001). École de Psychoéducation, Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Janosz, M. et Pascal, S. (2018). *Programme de promotion de l'engagement scolaire Motiv'action: Évaluation de la mise en œuvre et des effets 2014-2017*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., Pascal, S., Archambault, I., Goulet, M., Galand, B., Blanchard, C., Hospel, V., Naut-Brière, S. et Christenson, S. L. (2019). Implementing Check et Connect: Lessons from two international effectiveness experiments. Dans J. A. Fredricks, A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (p. 263-277). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00018-8>

- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*(6), 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Kemple, J. (2004). *Career Academies: Impacts on labor market outcomes and educational attainment*. MDRC. https://www.mdrc.org/sites/default/files/full_49.pdf
- Kemple, J. et Snipes, J. (2000). *Career Academies: Impacts on students' engagement and performance in high school*. MDRC. https://www.mdrc.org/sites/default/files/Career_Academies_Impacts_on_Students.pdf
- Kemple, J. et Willner, C. J. (2008). *Career academies: Long-term impacts on labor market outcomes, educational attainment, and transitions to adulthood*. MDRC. https://www.mdrc.org/sites/default/files/full_49.pdf
- Kern, L., Harrison, J. R., Custer, B. E., et Mehta, P. D. (2019). Factors that enhance the quality of relationships between mentors and mentees during Check et Connect. *Behavioral Disorders, 44*(3), 148-161. <https://doi.org/10.1177/0198742918779791>
- Kloss, M. L. (2020). *The impact of a tier 2 mentoring intervention program on at-risk students: A Mixed-Methods Study 2020*. [Doctoral dissertation, Delaware Valley University]. ProQuest. <https://www-proquest-com.biblioproxy.uqtr.ca/pqdtglobal/docview/2477258669/FAC0A4A117AD41A1PQ/1?aaccountid=14725>
- Lacroix, M. È. et Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/Le-d%C3%A9crochage-scolaire.pdf>
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. et Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health, 58*(6), 652-658. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Leblanc, M., Matheson, A. M., Mayer-Périard, A. et Filion, R. (2019). *Persévérance scolaire et conciliation études-travail : une piste de solution à la pénurie de main-d'œuvre*. Chambre de commerce du Montréal Métropolitain et Réseau réussite Montréal. file:///Users/linemasse/Downloads/Etude_Conciliation_travail_etudes_FR.pdf
- Lessard, A., Archambault, I. et Dupéré, I. (2020). *La prévention du décrochage scolaire*. Dans L. Massé, N. Desbiens et Lanaris, C. (dir.) *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 169-188). Chenelière Éducation.
- Lessard, A., Lopez, A. et Poirier, M. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval. http://erta.ca/sites/default/files/2017-02/lessard-et-al_synthese-connaissances_2013.pdf

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712. <https://doi.org/10.7202/009970ar>
- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 289-318). Chenelière Éducation.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. et Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200213>
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K. et Thompson, A. M. (2014). Effects of check and connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24(3), 296-309. <https://doi.org/10.1177/1049731513497804>
- McLeland, M. E. (2015). *Effectiveness of the check and connect dropout prevention program used in select Missouri school districts: A mixed method design*. [Doctoral dissertation, Keiser University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/fcc4d5b50cc6fc714055a45bb8425b74/1?pq-origsite=gscholaretcbl=18750>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015a). *Bulletin statistique de l'éducation, mai 2015*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/bulletin-statistique-de-leducation-no-43-les-decrocheurs-annuels-des-ecoles-secondaires-du-quebec/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015b). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/lintervention-aupres-des-eleves-ayant-des-difficultes-de-comportement/?a=aetcHash=29efffc0e77e0be3a51cc42cf4b438b>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Diplomation et qualification au secondaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/diplomation-et-qualification-au-secondaire/>
- Nwigwe, U. F. (2020). *The effectiveness of the Check et Connect intervention: On chronic absenteeism in an urban high school*. [Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/caeb0a3cea42f61460335f856fe2b057/1?pq-origsite=gscholaretcbl=18750etdiss=y>

- Perron, M. et Veillette S. (2012). *Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec*. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 169-189). Peter Lang.
- Poirier, M. et Fortin, L. (2013). Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire: Le programme Trait d'Union. *Education & Formation, e-300*, 123-139.
- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J. et Alegria, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development, 82*(3), 982-998. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01534.x>
- Potvin, P. (2008). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. *Éducation Canada, 48*(3), 28-31.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Powers, K., Hagans, K. et Linn, M. (2017). A mixed-method efficacy and fidelity study of Check and Connect. *Psychology in the Schools, 54*(9), 1019-1033. <https://doi.org/10.1002/pits.22038>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : Une conception, une méthode*. Sciences et culture.
- Riggans-Curtis, N. (2017). *A program evaluation of Check and Connect for successful school completion*. [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/01211ac3be90c28ce53dba33bc09c959/1?pq-origsite=gscholaretcbl=18750>
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 687-707. <https://doi.org/10.7202/013915ar>
- Rowen, N. et Gosine, K. (2005). *Final report of the Pathways to Education Program to the Wellesley Urban Health Research Program*. The Pathways to Education Program of the Regent Park Community Health Centre. https://www.wellesleyinstitute.com/wp-content/uploads/2011/11/regent_park_pathways_rowan_Finalreport.pdf
- Scott, R. S. (2016). *Impact of using teachers as check et connect mentors for middle school students at risk for educational failure*. [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/b723a0334a12a0b7b6b333b29215686c/1?pq-origsite=gscholaretcbl=18750>
- Sherman, K. M. (2012). *Participant perceptions of the check and connect truancy intervention: A case study*. [Doctoral thesis, Widener University]. ProQuest.

<https://www.proquest.com/openview/11a22cf1c60d248b99b4b7647d90937e/1?pq-origsite=gscholaretcb1=18750>

Statistiques Canada. 2019. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2019*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>

Tanner-Smith, E. E. et Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science, 14*(5), 468-478.
<https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1>

Tsai, S. C. et Kern, L. (2019). An evaluation of treatment integrity and acceptability of check et connect. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(4), 246-256.
<https://doi.org/10.1177/1063426618769067>