
Évaluation du programme Trait d'Union

Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme Trait d'Union

Martine Poirier*, Laurier Fortin*

** Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation, département de psychoéducation
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke(Québec) CANADA J1K 2R1
Martine.Poirier@USherbrooke.ca
Laurier.Fortin@USherbrooke.ca*

RÉSUMÉ. Cette étude présente l'évaluation des effets du programme Trait d'Union auprès d'un groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire. Elle a été menée auprès de 711 élèves inscrits en secondaire 1 à 4 à l'entrée dans le programme. Le groupe expérimental est composé des 112 élèves et le groupe contrôle, de 599 élèves. Les élèves ont complété des mesures auto-évaluatives au prétest, au post-test et un an après la fin du programme. Les élèves du groupe expérimental sont très satisfaits de leur participation à Trait d'Union. Au plan des effets, les résultats montrent que le programme est associé à la diminution des comportements délinquants chez les élèves de type problèmes de comportement. Les effets du programme ne semblent toutefois pas varier en fonction de la typologie de Fortin et al. (2006) pour les autres facteurs de risque. Lorsque les élèves du groupe expérimental sont comparés aux élèves du groupe contrôle, les résultats montrent un effet significatif du programme sur la diminution de plusieurs facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux. Enfin, les résultats suggèrent que la participation à Trait d'Union réduit la probabilité de décrocher lorsque les facteurs de risque associés aux effets du programme sont contrôlés.

MOTS-CLÉS : programme de prévention, décrochage scolaire, élève à risque, étude évaluative.

1. Introduction

Au Québec, le décrochage scolaire constitue un problème important qui touche 16,2 % des adolescents (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2012). Défini comme le fait de quitter l'école avant l'obtention d'un des diplômes d'études secondaires sans se réinscrire l'année suivante, le décrochage est associé à de nombreuses conséquences tant personnelles qu'économiques. En effet, plusieurs décrocheurs présentent des inadaptations sociales telles que des troubles du comportement, de la délinquance (Bjerk, 2012 ; Fortin Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006 ; Henry, Knight et Thornberry, 2012) ou des symptômes dépressifs (Liem, Lusting et Dillon, 2010). De plus, les décrocheurs constituent un nombre important de travailleurs non qualifiés, ont un taux de chômage élevé et recourent plus souvent que les jeunes diplômés à l'assistance ou à l'assurance-emploi (Statistiques Canada, 2003). Pour prévenir ces conséquences négatives, il est essentiel de mettre en place des programmes de prévention efficaces et adaptés aux caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire.

2. Problématique

Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) suggèrent qu'il est plus facile de maintenir les élèves à l'école que de les amener à y retourner. Pour ce faire, il importe d'identifier les élèves à risque et de les soutenir pour favoriser leur persistance scolaire. Un élève à risque présente une probabilité élevée de décrocher dû à la présence de facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. Le cumul de ces facteurs augmente la probabilité ou le risque que l'élève décroche avant la fin de ses études secondaires.

Le faible rendement constitue le facteur le plus prédictif du décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2012). Les difficultés d'apprentissage, le retard scolaire, le redoublement, l'absentéisme, le manque de motivation et le désengagement à l'école peuvent aussi contribuer à l'augmentation du risque (Bowers, 2010 ; Henry *et al.*, 2012). De plus, le retrait social, les problèmes de santé mentale (anxiété ou dépression) peuvent prédire le décrochage scolaire (Farahati, Marcotte et Wilcok-Gök, 2003 ; Gagné, Marcotte et Fortin, 2011). Le risque de décrochage scolaire est plus élevé chez les garçons (Carpenter et Ramirez, 2007 ; Fortin *et al.*, 2006) ainsi que chez les adolescents qui présentent des problèmes de comportement, des conduites délinquantes et consomment des drogues (Royer, Couture, Fortin, Potvin et Marcotte, 2000 ; Trampush, Miller, Newcorn et Halperin, 2009). Enfin, plusieurs élèves à risque de décrochage ne valorisent ni la réussite, ni les valeurs représentées par l'école (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997).

L'influence des parents dans le processus menant au décrochage scolaire est de plus en plus documentée. Le peu d'attentes des parents envers la réussite scolaire de leur enfant, leur faible niveau de scolarité et les événements stressants dans la famille (décès, divorce) sont associés au décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000 ; Pagani, Vitaro, Tremblay, McDuff et Japel, 2008). Potvin *et al.* (1999) estiment que les pratiques éducatives des parents (manque de soutien affectif, peu d'engagement, faible encadrement) sont aussi associées au risque de décrochage scolaire. Enfin, les élèves à risque de décrochage scolaire proviennent souvent de familles à faible revenu ou monoparentales (Suh et Suh, 2007 ; Trampush *et al.*, 2009).

Plusieurs études soutiennent que le contexte scolaire contribue également à expliquer en partie le décrochage scolaire. En effet, le fait de suspendre les élèves est associé au risque (Carpenter et Ramirez, 2007). Potvin, Fortin et Lessard (2006) indiquent aussi que le climat de classe et l'environnement socioéducatif négatifs augmentent le risque de décrocher. De plus, les adolescents qui identifient les raisons scolaires comme étant déterminantes dans leur processus de décrochage décrivent un cheminement scolaire caractérisé par l'ennui, les conflits avec les enseignants et les attitudes négatives de ces derniers à leur égard (Lessard *et al.*, 2006). Le peu d'affiliation, les relations négatives établies à l'école avec les pairs et les enseignants contribuent à prédire le décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2006 ; Whannell et Allen, 2011). À l'inverse, l'établissement d'une relation significative à l'extérieur de la famille, par exemple par une alliance éducative entre un élève et un enseignant, constitue un facteur de protection pour le décrochage scolaire (Janosz et Fallu, 2003).

2.2. Les sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire

Les facteurs identifiés précédemment ne caractérisent pas le parcours de tous les élèves à risque, car ces derniers forment un groupe hétérogène. Voss, Wendling et Elliott (1966), Castallo et Young (1988) et Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000) ont développé trois typologies de décrocheurs centrées sur les facteurs de risque personnels et scolaires. Leurs échantillons ont été recrutés il y a plusieurs décennies. Dans cette étude, la typologie retenue (Fortin *et al.*, 2006) est la seule, à notre connaissance, qui a été développée récemment auprès des élèves à risque alors qu'ils étaient à l'école. Elle inclut 1) le type conduites antisociales cachées (CAC), 2) le type peu intéressé/peu motivé (PIPM), 3) le type problèmes de comportement (PC) et 4) le type dépressif (D).

De plus, elle précise pour les quatre sous-groupes les facteurs personnels, familiaux et scolaires qui sont associés au risque de décrochage scolaire. Un 5^e sous-groupe, les atypiques (A), a été identifié et comprend les élèves à risque, qui ne répondent aux caractéristiques d'aucun des autres types. En plus des caractéristiques spécifiques associées à chacun des types, la plupart des élèves de cette typologie présentent des difficultés ou des retards d'apprentissage. L'identification des caractéristiques des élèves dans chaque sous-groupe contribue à une meilleure compréhension de leur problématique et favorise une sélection judicieuse des programmes de prévention à privilégier pour répondre à leurs besoins et favoriser leur persévérance scolaire.

2.3. *Les programmes de prévention*

Les recensions sur les études évaluant les programmes pour prévenir le décrochage scolaire montrent que les plus efficaces sont multidimensionnels et tiennent compte des facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires de l'élève (Klima, Miller et Nunlist, 2009 ; Poirier, Marcotte et Joly, 2010). Les auteurs soulèvent toutefois que les études évaluatives comportent de nombreuses limites méthodologiques. Par exemple, la sélection des sujets à partir d'un seul critère, la rareté des devis expérimentaux, le recours à des groupes témoins non équivalents et l'absence de contrôle des différences initiales dans les analyses ainsi que l'utilisation d'instruments de mesure non validés sont identifiés dans les écrits scientifiques. De plus, de nombreuses études n'ont pas évalué l'implantation des programmes. Pourtant, cette évaluation permet d'associer avec une plus grande certitude les effets du programme à l'intervention mise en place et d'expliquer, en l'absence d'effets, les raisons pour lesquelles le programme n'atteint pas les objectifs visés (Chen, 2005).

2.4. *L'implantation et l'évaluation des programmes en milieu scolaire*

L'évaluation de la fidélité de l'implantation du programme en milieu scolaire ou la capacité d'implanter le programme tel qu'il a été conçu oriente de plus en plus la démarche des chercheurs dans les études évaluatives (Durlak, 2010). La fidélité de l'implantation comprend l'adhésion (cohérence entre les activités réalisées et celles prévues), le dosage ou l'exposition (respect de la durée et de la fréquence des rencontres), la qualité (compétence et motivation des animateurs), la participation (présence et implication des participants) et la différenciation (distinction entre le programme et les pratiques habituelles) (Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003). Les résultats de l'étude de Porowski et Passa (2011) montrent que les écoles qui implantent plus fidèlement le programme de prévention du décrochage scolaire *Communities in Schools* (CIS) obtiennent un plus faible taux de décrochage et un taux plus élevé de diplomation que celles où le programme est implanté moins fidèlement.

3. **Objectif de l'étude**

L'objectif de notre étude est d'évaluer les effets du programme Trait d'Union (Fortin, 2012) sur la persévérance scolaire des élèves. Plus spécifiquement, nous désirons :

1. Décrire l'apport du programme sur le cheminement des élèves à partir de leur perception ;
2. Comparer l'effet du programme sur les facteurs de risque en fonction du type d'élève à risque ;
3. 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 ;
4. 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.

4. **Méthodologie**

4.2. *Participants*

L'échantillon compte 711 élèves à risque de décrochage scolaire inscrits en secondaire 1 à 4 au début de l'étude. Le groupe expérimental comprend 112 élèves (51,8 % de garçons) âgés en moyenne de 13,5 ans (é.-t. = 0,86) qui ont participé pendant un an (n = 74) ou deux (n = 38) au programme Trait d'Union. Les 599 élèves du groupe contrôle (50,6 % de garçons) sont âgés de 13,3 ans (é.-t. = 0,95) et n'ont pas été exposés à Trait d'Union. 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. Les groupes sont équivalents en termes de répartition en fonction du sexe ($\chi^2(1) = 0,05$, n.s.), de milieu socioéconomique ($\chi^2(1) = 3,26$, n.s.) et de niveau scolaire ($\chi^2(3) = 4,25$, n.s.). Toutefois, les élèves du groupe expérimental sont légèrement plus vieux que les élèves du groupe contrôle ($t(709) = -2,05$, $p < 0,05$).

La répartition au groupe expérimental et au groupe contrôle s'est faite en fonction de l'intensité et du nombre de facteurs de risque que les élèves présentaient (risque de décrochage évalué par le Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin *et al.*, 2004 ; Potvin, Fortin et Rousseau 2009), nombre d'échecs scolaires et de périodes d'absences et de suspensions, recommandations des enseignants et absence de suivi par un professionnel de l'école). Les élèves les plus à risque font partie du groupe expérimental. Ils ont participé en moyenne à 9 (é.-t = 1,4) rencontres pour une durée totale de 194,7 minutes (é.-t = 30,7). Le sous-groupe qui a participé au programme la 2^e année a bénéficié d'une moyenne de 14,4 rencontres pour un total de 295,4 minutes (é.-t = 258,7). Comme le programme prévoit 13 rencontres de 20 minutes par année pour un total de 260 minutes d'exposition, on observe que le dosage est respecté la deuxième année, mais qu'il ne l'était pas la première.

Pour vérifier l'équivalence des groupes entre les élèves non à risque, contrôle et expérimentaux, des ANOVA ont été menées sur les facteurs de risque au prétest. Les résultats montrent un effet univarié du groupe sur tous les facteurs évalués (anxiété/dépression, retrait/dépression, problèmes d'attention, comportements délinquants, comportements agressifs, problèmes sociaux, symptômes dépressifs, environnement de la classe, qualité de vie à l'école, rendement en mathématiques, français et anglais et fonctionnement familial global). Les comparaisons multiples réalisées avec la correction de Bonferroni montrent que les élèves non à risque présentent moins de difficultés que les élèves à risque du groupe contrôle qui eux, présentent moins de difficultés que les élèves à risque du groupe expérimental. La seule exception est pour la variable environnement de la classe où la perception des élèves des groupes expérimental et contrôle est équivalente.

4.3. Mesures

4.2.1 Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS) (Potvin *et al.*, 2004).

Ce questionnaire a été utilisé pour identifier les élèves à risque de décrochage scolaire et les sélectionner pour le programme Trait d'Union. Il comprend cinq sous-échelles mesurant six dimensions (engagement parental, attitudes envers l'école, perception de son niveau de réussite scolaire, supervision parentale et aspirations scolaires) pour un total de 33 questions. Pour être identifié à risque, l'élève doit obtenir un score supérieur au 85^e percentile à l'une des cinq sous-échelles. Le questionnaire présente une très bonne consistance interne ($\alpha = 0,89$) ainsi qu'une consistance acceptable à très bonne pour les sous-échelles (0,72 à 0,84). Un test-retest a également démontré que le questionnaire est stable dans le temps ($r = 0,84$) pour l'échelle totale et les sous-échelles ($r = 0,72$ à $0,87$). La validité prédictive est de 84,7 % (Potvin *et al.*, 2009).

4.2.1 Fonctionnement familial (FAD) (Epstein, Baldwin et Bishop, 1983).

Ce questionnaire est une traduction du *Family Assessment Device*. Il comprend 60 questions concernant la perception de l'élève du fonctionnement de sa famille. Il est formé de sept sous-échelles : résolution de problèmes, communication, rôles, expression affective, investissement affectif, contrôle des comportements et fonctionnement familial global. L'élève doit répondre en fonction d'une échelle d'accord de type Likert en quatre points où 1 correspond à tout à fait d'accord et 4 à tout à fait en désaccord. L'instrument a une fidélité test-retest variant entre 0,66 et 0,76 et une consistance interne qui se situe entre 0,66 et 0,88 pour l'ensemble des sous-échelles, sauf celle portant sur la résolution de problèmes dont l'alpha est évalué à 0,43 (Fortin et Potvin, 2007). Dans le cadre de cette étude, seule la sous-échelle du fonctionnement global a été retenue.

4.2.1 Environnement de classe (CES) (Moos et Trickett, 2002).

Le CES est une version traduite et abrégée du *Classroom Environment Scale*. Il est composé de neuf sous-échelles (engagement, affiliation, soutien de l'enseignant, orientation vers le travail, ordre et organisation, clarté des règlements, contrôle de l'enseignant, compétition et innovation) comprenant quatre énoncés permettant de mesurer la perception du jeune en ce qui a trait au climat social dans la classe de français. L'élève doit répondre par vrai ou faux. Selon Fortin et Potvin (2007), il démontre une bonne consistance interne pour l'échelle totale ($\alpha = 0,73$ à $0,80$), mais faible pour les sous-échelles ($\alpha = 0,46$ à $0,65$). Seul le score total a été utilisé.

4.2.1 Comportements de l'adolescent (CBCL-YSR) (Achenbach, 1991).

Traduction du *Child Behavior Checklist-Youth Self-report*, ce questionnaire évalue la perception de l'élève de ses intérêts, ses sentiments et ses comportements durant les six derniers mois. Il est composé d'un score global et de deux échelles principales (comportements internalisés et comportements externalisés). Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu les six échelles évaluant des facteurs associés au risque de décrochage scolaire, soit les échelles anxiété/dépression, retrait/dépression, problèmes d'attention, comportements délinquants, comportements agressifs et problèmes sociaux. L'élève répond sur une échelle de type Likert en trois points (0 = faux ou jamais, 1 = plus ou moins ou parfois, 2 = toujours ou souvent). La consistance interne du CBCL-YRS est de 0,95 et la fidélité test-retest de 0,84 (Achenbach, 1991).

4.2.1 Attitudes/perceptions de la qualité de vie à l'école (SLQ) (Acer, 1987).

Ce questionnaire est une traduction du *School Life Questionnaire-Secondary School Version*. Il mesure la perception du jeune face à l'école, ses apprentissages et ses aspirations, ses enseignants et ses pairs. Il évalue les affects positifs (sentiment de satisfaction générale), les affects négatifs (aliénation) et les perceptions de l'élève sur cinq dimensions de la vie à l'école : l'attitude envers l'enseignant, les croyances et les opportunités, le succès, le statut et l'estime de soi ainsi que l'intégration sociale. L'élève répond au questionnaire en fonction d'une échelle d'accord de type Likert en quatre points. Les coefficients alpha de Cronbach montrent une très bonne consistance interne ($\alpha = 0,83$ à $0,87$) (Girard et Fortin, 2006). Seule l'échelle totale a été utilisée.

4.2.1 Les symptômes dépressifs

La version française (Riddle, Blais et Hess, 2002) du *Center for Epidemiological Studies-Depression Scale* (CES-D, Radloff, 1977) évalue la fréquence des symptômes dépressifs au cours des deux dernières semaines à l'aide de 20 items sur une échelle de fréquence Likert en quatre points. La cohérence interne a été évaluée à 0,92 pour 599 adolescents québécois et la fidélité test-retest à 0,59 pour 291 étudiants universitaires québécois par Riddle *et al.* (2002).

4.2.1 Les dossiers scolaires

Le rendement scolaire de l'élève à la fin de l'année en mathématiques, en français et en anglais a été obtenu chaque année grâce au dossier scolaire de l'élève.

4.2.1 Le statut de décrocheur

Le statut de décrocheur est tiré des données de la commission scolaire qui fournit, chaque automne suivant une année d'implantation, une liste des élèves qui ont quitté l'école en cours d'année sans obtenir leur diplôme et qui ne se sont pas réinscrits l'année suivante.

4.2.1 La grille Union

Cette grille est complétée après chaque contact effectué dans le cadre du programme Trait d'Union auprès de l'élève, son parent ou un de ses enseignants. Elle spécifie la date, la durée, les personnes impliquées et l'objectif visé par la rencontre et permet de calculer l'exposition des élèves au programme en termes de nombre de rencontres réalisées et de durée totale. Bien qu'il existe quatre autres composantes de la fidélité d'implantation, l'exposition est la seule qui peut être évaluée uniformément pour tous les élèves puisque les activités mises en place varient en fonction des caractéristiques de l'élève et de l'objectif travaillé. L'exposition correspond toutefois à l'une des composantes les plus fréquemment évaluées dans la littérature (Dusenbury *et al.*, 2003).

4.2.1 Le questionnaire de satisfaction des élèves

À la fin du programme, les élèves complétaient un questionnaire de six questions évaluées sur une échelle de 1 à 10 portant sur la satisfaction par rapport à différents aspects du programme et cinq questions oui ou non portant sur la mise en place d'objectifs et de stratégies ainsi que la pertinence du programme dans l'école.

4.4. Le programme Trait d'Union (Fortin, 2012)

Le programme Trait d'Union a été développé dans le cadre d'une recherche collaborative entre l'équipe d'un professeur-chercheur de l'Université de Sherbrooke, les dirigeants d'une commission scolaire de l'Estrie et les directions de quatre écoles secondaires. À la suite d'une recension des écrits sur les programmes probants, le programme américain *Check and Connect* a été retenu (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996) puisque les évaluations réalisées en lien avec ce programme ont démontré des effets bénéfiques pour les élèves à risque. Trait d'Union a toutefois été adapté à la réalité québécoise et se différencie maintenant du programme américain sur plusieurs points. Les fondements sont issus des résultats de la recherche québécoise, tant pour la théorie du programme, les facteurs de risque les plus fortement associés au décrochage, la typologie des élèves à risque que pour l'évaluation des élèves. De plus, contrairement au programme *Check and Connect* où les élèves sont accompagnés par un intervenant, dans le cadre de Trait d'Union, ils sont accompagnés par leur enseignant.

Trait d'Union est coordonné par un professionnel des services éducatifs (psychoéducateur, psychologue, conseiller d'orientation) qui est chargé des formations théoriques et pratiques, de deux heures chacune, offertes aux accompagnateurs. Les éléments de ces formations ainsi que des outils pour soutenir les élèves sont inclus dans le guide Trait d'Union remis à tous les accompagnateurs. Le coordonnateur supervise aussi les jumelages entre les accompagnateurs et les élèves (généralement un ou deux). Enfin, il offre aux accompagnateurs trois supervisions de groupe de 75 à 90 minutes qui visent le codéveloppement et la formation continue sur des problématiques rencontrées par les élèves Trait d'Union, ainsi que trois supervisions individuelles qui portent sur la résolution de problèmes durant l'accompagnement (15 minutes par élève accompagné).

Trait d'Union s'appuie sur le modèle théorique multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin, *et al.*, 2012). Ce modèle a été développé à partir de l'analyse des données issues d'une étude longitudinale de 8 ans menée auprès d'élèves décrocheurs qui avaient entre 12 et 13 ans au début de l'étude. Les analyses confirmatoires d'équations structurales montrent que cinq construits contribuent au décrochage scolaire : 1) la relation parents-adolescent, 2) la dépression de l'élève et les difficultés familiales, 3) le climat de classe, 4) les interactions à l'école et 5) le rendement scolaire. Ce modèle permet de mieux comprendre le processus du décrochage scolaire et oriente les activités menées dans le cadre de Trait d'Union, puisqu'il permet de cibler l'intervention sur les facteurs déterminants du décrochage.

Les objectifs du programme visent à 1) créer une relation significative entre l'élève à risque de décrochage scolaire et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier pour favoriser l'engagement et la persévérance scolaire ; 2) à l'aide de la grille Trait, observer et agir en prévention si les indicateurs de désengagement apparaissent et 3) mettre en place des objectifs et des stratégies individualisées et rigoureuses ciblant les difficultés scolaires, personnelles, familiales ou sociales spécifiques à l'élève.

En termes d'alliances éducatives, Trait d'Union favorise l'établissement de nombreuses collaborations, tant entre l'accompagnateur et l'élève, qu'entre l'accompagnateur, le coordonnateur Trait d'Union et la direction de l'établissement, les enseignants de l'élève et ses parents. En effet, toutes ces personnes sont appelées à travailler ensemble dans le but de favoriser l'engagement, la réussite et la persévérance de l'élève à risque par le soutien et les encouragements qu'ils lui offrent pour la mise en place de ses stratégies et l'atteinte de ses objectifs.

4.2.1 *Les composantes Trait et Union*

Trait d'Union se divise en deux composantes : la composante Trait porte sur l'évaluation régulière de l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire (retards, absences, retenues, suspension, échecs). La vérification de ces indicateurs permet le partage d'informations avec l'élève, ses parents ou ses enseignants et l'intervention à partir de données objectives avant que la situation ne se détériore. La composante Union comprend une rencontre à toutes les deux semaines d'une durée minimale de 20 minutes entre l'élève et son accompagnateur. Cette composante est mise en place en suivant la séquence d'accompagnement en quatre étapes : 1) J'établis ma relation, 2) J'essaie de comprendre, 3) Je cible un objectif et une stratégie, 4) J'évalue et je fais le suivi. De plus, un contact avec l'enseignant responsable de l'élève et trois contacts avec les parents de l'élève au cours de l'accompagnement sont suggérés, de manière à favoriser la collaboration avec les personnes intéressées à sa réussite et à sa persévérance et à susciter leur participation dans la démarche.

4.5. *Procédure*

Tous les élèves ont complété les questionnaires au prétest, au post-test et à la relance, après avoir fourni un consentement parental. Cette procédure avait préalablement été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Trois comités de pilotage ont été mis en place entre 2007 et 2012 : 1) le chercheur, la coordinatrice de recherche et les directions de la commission scolaire et des écoles secondaire se sont rencontrés aux trois semaines ; 2) dans les écoles, l'équipe de direction et la coordonnatrice Trait d'Union se rencontraient mensuellement ; 3) l'équipe de recherche (chercheurs et coordonnatrices Trait d'Union) se rencontraient chaque semaine. Ces alliances entre les partenaires des différents niveaux décisionnels ont favorisé l'implantation optimale du programme, la mise en place de stratégies efficaces pour soutenir les élèves et la résolution rapide des problèmes rencontrés.

4.6. *Plan d'analyse*

D'abord, des statistiques descriptives ont été utilisées pour décrire les apports du programme sur le cheminement des élèves à la fin de la première année. Pour le 2^e objectif, des analyses de variance à mesure répétées ont été menées pour comparer les effets du programme sur les facteurs de risque évalués en fonction de la typologie de Fortin *et al.* (2006). Des analyses *post-hoc* de comparaisons multiples avec la correction de Bonferroni ont permis d'examiner où se situaient les différences entre les groupes. Ensuite, pour le 3^e objectif, des analyses de covariance à mesures répétées sur les facteurs de risque avec l'âge comme covariable ont été menées pour comparer les élèves des groupes expérimental et contrôle. Enfin, une régression logistique a été réalisée pour répondre au dernier objectif de recherche, soit d'évaluer l'effet de la participation et de l'exposition au programme sur le décrochage scolaire en contrôlant les facteurs de risque pour lesquels un effet significatif du programme avait été observé. Pour cette analyse, l'ensemble des élèves à risque au prétest ont été considérés, pour ne pas biaiser les résultats en ne sélectionnant que les élèves qui ont complété les trois temps de mesure.

5. Résultats

5.2. Apport du programme selon les élèves accompagnés

La majorité des élèves sont contents d'avoir participé à Trait d'Union ($x = 7,8$, $\text{é.-t.} = 2,2$). Ils disent qu'ils ont apprécié les rencontres ($x = 8,6$, $\text{é.-t.} = 2,0$) et ont l'impression d'avoir développé une relation positive avec leur accompagnateur ($x = 8,8$, $\text{é.-t.} = 1,7$). Plusieurs mentionnent que le programme les a aidés à mieux réussir ($x = 6,9$, $\text{é.-t.} = 2,5$), à percevoir plus positivement leur présence à l'école ($x = 8,0$, $\text{é.-t.} = 2,1$) ou à résoudre des difficultés personnelles ($x = 5,7$, $\text{é.-t.} = 3,4$). De plus, 79 % des élèves se sont fixé un objectif pour améliorer leur engagement, leur réussite ou leur persévérance et la plupart ont mis en place des stratégies pour l'atteindre (77 %). Enfin, 89 % des élèves croient que c'est une bonne idée que leur école implante Trait d'Union.

5.1. Effet du programme sur les différents types d'élèves

Des analyses de variance à mesures répétées temps*groupe ont été menées pour évaluer l'effet différentiel de la participation au programme entre les types d'élèves à risque sur les facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux. Les analyses multivariées ont été interprétées à partir de la trace de Pillai. Les résultats sont présentés au tableau 1 et les statistiques descriptives, au tableau 2.

	Multivariées		Post-hoc (Bonferroni)		
	F _{temps}	F _{temps*groupe}	G/T1	G/T2	G/T3
Facteurs personnels					
Anxiété/dépression	1,4	0,87			
Retrait	0,31	1,81			
Problèmes d'attention	0,62	1,69			
Comportements délinquants	3,64*	4,06***	PC > PIPM, D et A	CAC et PC > PIPM et D	CAC > PIPM, D et A ; PC > PIPM et D
Comportements. agressifs	0,22	1,78			
Problèmes sociaux	2,69	0,80			
Symptômes dépressifs	1,30	1,53			
Facteurs scolaires					
Environnement de la classe	3,52*	1,27			
Qualité de vie à l'école	0,28	1,71			
Mathématiques ^a	2,17	1,05			
Français ^a	1,37	1,48			
Anglais ^a	0,33	2,13			
Facteurs familiaux					
Fonctionnement familial	0,65	0,88			

Tableau 1. Analyse de variance multivariée de l'effet du programme sur les facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux en fonction du type d'élèves à risque

^a Pour les analyses sur les notes, seuls les groupes PIPM, PC, D et A ont été comparés, car les données scolaires étaient disponibles pour un seul élève CAC.

Pour les facteurs personnels, les analyses montrent un effet multivarié temps de mesure (t) et un effet d'interaction temps*groupe (g) pour les comportements délinquants. Les comparaisons multiples avec la correction de Bonferroni indiquent qu'au T1, les élèves PC rapportaient plus de comportements délinquants que les élèves PIPM, D et A. Au temps 2, les comportements délinquants diminuent légèrement pour les élèves de type PC, mais augmentent pour les élèves CAC et A, ce qui fait en sorte que les élèves PC et CAC présentent plus de comportements délinquants que les élèves de type PIPM et D. Par contre, les élèves PC et A ne se distinguent plus. Au dernier temps de mesure, les élèves PC rapportent encore plus de comportements délinquants que les élèves PIPM et D. De plus, les élèves CAC présentent plus de ce type de problèmes que les élèves PIPM, D et A. Aucun autre effet (t ou t*g) n'est observé pour les facteurs personnels. En ce qui concerne les facteurs scolaires, les résultats montrent un effet multivarié temps pour l'environnement de la classe. Toutefois, aucun effet temps ou d'interaction t*g n'est observé pour la qualité de vie à l'école ou pour le rendement. Enfin, il n'existe aucun effet temps ou d'interaction t*g pour le fonctionnement familial global évalué par les différents types d'élèves à risque.

5.2. *Effet du programme sur les facteurs de risque*

Les mêmes analyses ont été utilisées pour comparer les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle dans le programme afin d'évaluer l'effet du programme sur les facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux. L'âge a été intégré à l'analyse comme variable contrôle, car les deux groupes se distinguaient sur cette variable. Les statistiques descriptives pour les différents facteurs au prétest, au post-test et à la relance de même que les résultats des analyses de covariance à mesures répétées sont présentés dans le tableau 3.

En ce qui concerne les facteurs personnels, l'interaction temps*âge est associée significativement aux problèmes d'attention, aux comportements délinquants et aux comportements agressifs. Lorsque cet effet est contrôlé, les résultats montrent un effet multivarié temps de mesure pour les comportements délinquants et pour les problèmes sociaux. De plus, il existe un effet d'interaction temps*groupe multivarié significatif pour l'anxiété et la dépression, le retrait, les problèmes d'attention, les comportements agressifs et les problèmes sociaux. Par contre, l'effet d'interaction n'est pas significatif pour les comportements délinquants et les symptômes dépressifs. Les analyses des effets simples réalisées avec la procédure d'analyse de variance multivariée (MANOVA) suggèrent que les élèves du groupe expérimental présentaient plus d'anxiété et de dépression, de retrait, de problèmes d'attention, de comportements agressifs et de problèmes sociaux au prétest que les élèves du groupe contrôle, mais des problèmes équivalents au post-test et à la relance.

Pour ce qui est des facteurs scolaires, les résultats montrent un effet temps de mesure pour l'environnement de la classe, la qualité de vie à l'école et le rendement en français. Ensuite, l'interaction temps*âge est associée significativement à l'environnement de la classe et à la qualité de vie à l'école. Une fois que l'effet de cette interaction est contrôlé, il demeure un effet d'interaction temps*groupe multivarié pour l'environnement de la classe, la qualité de vie à l'école et le rendement en français. Toutefois, il n'existe pas d'effet d'interaction t*g pour le rendement en mathématiques et en anglais. Les analyses des effets simples suggèrent que les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle percevaient de manière équivalente l'environnement de la classe au prétest et au post-test, mais que les élèves du groupe expérimental avaient une perception plus positive à la relance que leurs pairs du groupe contrôle. De plus, au prétest, les élèves du groupe expérimental avaient une perception plus négative de la qualité de vie à l'école que les élèves du groupe contrôle, mais une perception équivalente au post-test et à la relance. Bien que les élèves du groupe expérimental obtiennent un rendement inférieur au groupe contrôle aux trois temps de mesure, on observe qu'ils avaient une moyenne sous le seuil de réussite au prétest, mais qu'ils obtiennent en moyenne la note de passage au post-test et à la relance.

Enfin, pour les facteurs familiaux, on observe un effet temps de mesure multivarié, un effet d'interaction temps*âge pour le fonctionnement familial global. Au-delà de cet effet, l'interaction temps*groupe reste significative, suggérant que le programme est associé significativement à la variation de la perception du fonctionnement dans la famille. Cette fois, les analyses des effets simples montrent que les élèves du groupe expérimental avaient une perception plus négative au prétest que les élèves du groupe contrôle, mais équivalente au post-test et à la relance.

5.3. *Effet de l'exposition au programme sur le décrochage scolaire*

Enfin, une régression logistique a été menée auprès de l'ensemble des élèves à risque pour vérifier l'effet de la participation et de l'exposition sur le décrochage observé en contrôlant les facteurs de risque au prétest pour lesquels un effet du programme avait été noté. Les résultats décrits dans le tableau 4 montrent que le modèle

	CAC (N = 3)			PIPM (N = 8)			PC (N=58)			D (N=29)			A (N=10)		
	Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)		
	Prétest	Post	Relance												
Facteurs personnels															
Anxiété/dépression	9,7 (4,7)	8,7 (5,5)	11,3 (7,8)	4,1 (1,7)	3,0 (2,0)	3,8 (2,5)	8,8 (5,7)	7,4 (5,4)	7,0 (5,5)	8,4 (4,6)	7,2 (6,0)	7,0 (7,0)	1,9 (2,1)	2,9 (3,3)	2,8 (2,9)
Retrait	7,3 (2,1)	10,0 (3,6)	8,7 (3,8)	2,1 (1,6)	1,9 (1,8)	2,0 (1,6)	6,1 (3,4)	5,2 (3,3)	5,1 (3,2)	6,0 (2,9)	4,8 (3,3)	4,4 (3,6)	1,1 (1,3)	2,1 (2,6)	2,7 (2,5)
Problèmes d'attention	5,3 (2,1)	7,0 (3,6)	9,3 (5,5)	5,1 (1,4)	5,8 (1,9)	5,1 (2,0)	9,5 (2,5)	8,3 (3,2)	8,3 (3,4)	7,8 (2,5)	6,2 (3,1)	6,6 (3,9)	4,2 (2,8)	5,0 (2,7)	5,3 (3,0)
Comportements délinquants	7,7 (0,6)	12,3 (3,0)	14,3 (5,5)	2,9 (2,0)	3,3 (3,1)	3,5 (2,1)	10,9 (3,7)	8,7 (4,7)	9,1 (4,5)	3,9 (1,7)	4,2 (2,5)	4,0 (3,4)	3,9 (2,2)	5,6 (4,7)	6,4 (3,5)
Comportements agressifs	6,0 (1,0)	7,0 (2,6)	8,0 (7,0)	4,5 (1,9)	4,5 (2,5)	4,8 (2,7)	12,9 (4,1)	10,5 (4,5)	10,1 (4,1)	7,1 (3,0)	6,4 (3,8)	6,3 (4,8)	4,9 (2,6)	6,1 (4,6)	6,9 (4,0)
Problèmes sociaux	7,0 (1,7)	6,7 (4,5)	5,3 (3,2)	2,1 (1,0)	1,4 (1,3)	1,6 (1,5)	7,3 (3,8)	5,9 (4,0)	5,5 (3,2)	5,8 (3,3)	5,1 (3,9)	4,4 (4,0)	1,8 (1,9)	2,5 (2,3)	1,7 (1,9)
Symptômes dépressifs	32,7 (6,8)	21,0 (14,7)	28,3 (17,6)	4,9 (3,2)	4,5 (2,3)	4,3 (3,2)	19,5 (12,0)	15,5 (11,9)	16,4 (13,3)	20,5 (10,4)	18,8 (13,4)	16,1 (13,9)	3,9 (2,2)	8,4 (11,1)	7,4 (8,5)
Facteurs scolaires															
Environnement de la classe	18,0 (5,0)	18,7 (6,0)	20,3 (9,5)	21,4 (4,2)	21,4 (4,4)	25,0 (5,9)	20,7 (4,3)	22,1 (4,5)	22,6 (4,6)	21,6 (5,3)	22,1 (4,3)	22,4 (5,6)	24,9 (3,6)	22,1 (3,4)	25,1 (2,6)
Qualité de vie à l'école	94,0 (13,5)	96,3 (23,0)	97,0 (24,6)	66,3 (12,9)	63,6 (8,3)	68,1 (16,1)	87,9 (17,2)	82,0 (16,5)	81,3 (17,6)	79,4 (14,2)	75,0 (18,2)	77,2 (20,5)	50,9 (4,8)	61,3 (17,7)	62,5 (14,7)
Mathématiques ^a				74,5 (10,3)	64,5 (16,5)	69,2 (19,8)	61,3 (15,3)	56,4 (15,7)	54,9 (18,0)	58,8 (17,4)	55,8 (15,9)	57,5 (15,3)	56,8 (18,7)	59,8 (10,8)	44,3 (24,1)
Français ^a				72,2 (13,0)	69,7 (15,1)	70,0 (18,0)	59,9 (12,5)	61,7 (11,5)	59,9 (14,7)	55,9 (17,2)	63,6 (10,6)	63,5 (11,7)	58,8 (13,2)	60,6 (9,3)	51,8 (15,5)
Anglais ^a				69,0 (14,9)	67,8 (10,9)	73,5 (14,7)	61,5 (13,3)	64,8 (16,0)	60,8 (17,7)	58,3 (15,9)	59,6 (17,9)	63,1 (10,2)	61,6 (11,2)	65,3 (12,2)	55,0 (13,5)
Facteurs familiaux															
Fonctionnement familial	3,1 (0,3)	2,9 (0,6)	3,1 (0,4)	1,7 (0,5)	1,6 (0,4)	1,6 (0,5)	2,3 (0,6)	2,1 (0,6)	2,1 (0,7)	2,2 (0,5)	2,0 (0,5)	2,1 (0,7)	1,5 (0,4)	1,6 (0,6)	1,7 (0,4)

Tableau 2 : Moyennes et écarts-type pour les facteurs de risque au prétest, au post-test et à la relance pour les différents types d'élèves Note : ^a PIPM (n=6), PC (n=82), D (n=27), A (n=8)

	Groupe expérimental (N = 112)			Groupe contrôle (N = 599)			F _{temps (t)}	F _{t*âge}	F _{t*groupe}	Effets simples		
	Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)						E _{GT1}	E _{GT2}	E _{GT3}
	Prétest	Post-test	Relance	Prétest	Post-test	Relance						
Facteurs personnels												
Anxiété/dépression	7,8 (5,4)	6,7 (5,4)	6,5 (5,8)	6,5 (4,7)	6,5 (5,0)	6,4 (4,9)	0,36	0,65	4,97**	7,17**	0,11	0,08
Retrait	5,3 (3,4)	4,7 (3,4)	4,5 (3,3)	4,6 (3,0)	4,6 (3,0)	4,8 (3,1)	0,33	1,09	4,63**	5,57*	0,15	0,63
Problèmes d'attention	8,1 (3,0)	7,3 (3,2)	7,3 (3,6)	7,0 (3,0)	6,9 (3,3)	6,9 (3,4)	1,95	6,42**	2,99*	13,22***	1,11	1,26
Comportements délinquants	7,7 (4,6)	6,9 (4,5)	7,2 (4,7)	6,1 (3,9)	6,1 (3,9)	6,3 (4,0)	7,52***	14,80***	1,69			
Comportements agressifs	9,7 (4,9)	8,3 (4,7)	8,2 (4,7)	8,4 (4,7)	8,2 (4,4)	7,6 (4,4)	1,82	5,34**	3,30*	7,33**	0,10	1,53
Problèmes sociaux	6,1 (3,9)	5,1 (3,9)	4,6 (3,5)	5,1 (3,2)	4,7 (3,2)	4,4 (3,1)	4,17*	0,27	3,50*	8,71**	1,44	0,22
Symptômes dépressifs	17,5 (12,0)	15,2 (12,3)	14,9 (13,2)	14,2 (10,6)	13,8 (11,5)	13,3 (11,4)	0,24	2,78	1,30			
Facteurs scolaires												
Environnement de la classe	21,4 (4,6)	22,0 (4,3)	22,8 (4,9)	21,7 (4,3)	21,2 (4,7)	21,4 (4,9)	7,89***	11,08***	3,72*	0,31	3,13	7,88**
Qualité de vie à l'école	80,8 (18,8)	77,7 (18,2)	78,0 (19,1)	75,8 (17,3)	77,3 (16,6)	77,4 (16,8)	7,81***	12,39***	3,40*	7,69**	0,07	0,13
Mathématiques ^a	61,1 (15,7)	56,8 (15,6)	55,4 (18,2)	67,9 (15,5)	66,1 (15,5)	62,1 (17,2)	2,23	0,56	1,78			
Français ^a	59,1 (14,3)	62,3 (11,3)	60,6 (14,5)	66,4 (13,6)	66,9 (12,6)	66,6 (12,3)	4,43*	1,69	3,81*	30,10***	17,79***	23,32***
Anglais ^a	61,1 (14,2)	63,8 (16,2)	61,6 (15,9)	67,0 (14,3)	68,0 (14,7)	67,7 (15,5)	2,96	2,25*	1,69			
Facteurs familiaux												
Fonctionnement familial	2,1 (0,7)	2,0 (0,6)	2,0 (0,7)	2,0 (0,6)	2,0 (0,6)	2,0 (0,6)	2,77*	5,24**	3,47*	5,75*	0,00	0,07

Tableau 3 – Analyse de covariance à mesure répétées des effets de Trait d'Union sur les facteurs personnels, scolaires et familiaux

Note: ^a groupe expérimental (N=699) ; groupe contrôle (N=128)

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

de régression contribue à mieux prédire le décrochage scolaire qu'un modèle sans prédicteur, puisque la diminution du rapport de vraisemblance (-2LL) pour le modèle est significative à l'étape 1 et le demeure aux étapes suivantes, même si la diminution du -2LL n'est pas significative pour les blocs de prédicteurs qui ont été introduits aux étapes 2 ($\chi^2(1) = 3,50$, n.s.) et 3 ($\chi^2(2) = 5,06$, n.s.). Le modèle final semble bien ajusté aux données. En effet, le test de Hosmer-Lemeshow suggère qu'il n'y a pas de différence significative entre les valeurs prédites et les valeurs observées ($\chi^2(8) = 8,76$, n.s.). L'analyse de la statistique Wald associée à chaque prédicteur montre qu'à chaque étape, les comportements agressifs et le rendement en français sont associés significativement au décrochage scolaire. Le rapport de cote (Exp(b)) suggère que les comportements agressifs sont associés positivement au décrochage scolaire alors que le rendement y est associé négativement, ce qui indique que moins l'élève présente de comportements agressifs et mieux il réussit en français au prétest, moins il est à risque de décrocher. À l'étape 2, la participation à Trait d'Union n'est pas associée au décrochage scolaire. Par contre, à la dernière étape, après l'ajout des variables d'exposition (nombre de rencontres et durée totale d'exposition), la participation au programme devient associée négativement au décrochage scolaire, suggérant que les élèves qui participent à Trait d'Union sont moins à risque de décrocher que les autres élèves. Par contre, la durée d'exposition et le nombre de rencontres ne sont pas associés au décrochage scolaire. La valeur Pseudo R^2 suggère que le modèle final explique 18 % de la variance du décrochage scolaire.

	B	Erreur- type	Wald	Exp(B)	Rapport de vraisemblance
Étape 1					366,85***
Anxiété/dépression	-0,08	0,05	2,40	0,92	
Retrait	0,05	0,07	0,56	1,05	
Problèmes d'attention	-0,01	0,07	0,04	0,99	
Comportements agressifs	0,10**	0,04	8,12	1,11	
Problèmes sociaux	-0,07	0,07	1,11	0,93	
Environnement de la classe	0,07	0,04	3,69	0,93	
Qualité de vie à l'école	0,00	0,01	0,04	1,00	
Français	-0,06***	0,01	47,74	0,95	
Fonctionnement familial	0,25	0,29	0,74	1,28	
Étape2					363,36***
Anxiété/dépression	-0,08	0,05	2,16	0,93	
Retrait	0,05	0,07	0,49	1,05	
Problèmes d'attention	0,00	0,07	0,00	1,00	
Comportements agressifs	0,10**	0,04	7,65	1,11	
Problèmes sociaux	-0,08	0,07	1,23	0,93	
Environnement de la classe	-0,07	0,04	3,47	0,94	
Qualité de vie à l'école	0,00	0,01	0,00	1,00	
Français	-0,06***	0,01	50,10	0,94	
Fonctionnement familial	0,26	0,29	0,82	1,30	
Groupe	-0,74	0,42	3,08	0,48	
Étape3					358,30***
Anxiété/dépression	-0,08	0,05	2,47	0,92	
Retrait	0,05	0,07	0,60	1,06	
Problèmes d'attention	-0,00	0,07	0,00	1,00	
Comportements agressifs	0,10**	0,04	7,43	1,11	
Problèmes sociaux	-0,07	0,07	1,04	0,93	
Environnement de la classe	-0,07	0,04	3,51	0,94	
Qualité de vie à l'école	0,00	0,01	0,00	1,00	
Français	-0,06***	0,01	49,92	0,94	
Fonctionnement familial	0,26	0,29	0,78	1,29	
Groupe	-1,25*	0,59	4,44	0,29	
Nb rencontres	-0,00	0,00	1,97	1,00	
Durée	0,32	0,03	0,05	1,05	

Tableau 4. Relation entre la participation au programme, l'exposition et le décrochage scolaire (N=980)

^a Pseudo $R^2 = 0,18$, R^2 Cox et Snell = 0,08, R^2 Nagelkerke = 0,21.

6. Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer l'effet de Trait d'Union sur la persévérance scolaire des élèves. Nos résultats montrent d'abord une satisfaction élevée des élèves face au programme. En effet, les élèves considèrent qu'ils ont développé une relation significative avec leur accompagnateur, ce qui implique que la 1^{ère} étape de la séquence d'accompagnement « J'établis ma relation » a été atteinte avec la plupart des élèves. L'alliance éducative établie entre l'élève et l'enseignant a assurément contribué à l'atteinte des étapes suivantes de la séquence d'accompagnement. En effet, les étapes 2 « J'essaie de comprendre » et 3 « Je cible un objectif et un moyen » semblent atteintes puisque les élèves se sont en majorité fixé un objectif grâce aux rencontres avec leur accompagnateur et qu'ils ont dans l'ensemble appliqué des stratégies pour l'atteindre. La dernière étape « J'évalue et je fais le suivi » semble avoir permis aux élèves de constater l'apport du programme sur le cheminement scolaire, puisque plusieurs considèrent que leur participation leur a permis de voir plus positivement leur présence à l'école, de mieux réussir ou de résoudre des difficultés personnelles ou familiales. Ainsi, la majorité des accompagnateurs ont su mettre en place chacune des étapes de la séquence d'accompagnement. Les élèves à risque auprès desquels ils se sont investis se sont impliqués activement dans le programme et ont été à même de constater les effets bénéfiques de leur participation sur leur réussite et leur engagement.

L'objectif 2 visait à distinguer les effets du programme en fonction du type d'élève à risque accompagné. Les résultats montrent très peu de différences entre les groupes. En fait, la seule différence significative concerne les comportements délinquants. Ceux-ci diminuent chez les élèves PC entre le prétest et le post-test et demeurent stables à la relance, alors qu'ils augmentent progressivement entre les trois temps de mesure chez les élèves CAC et A. Ainsi, alors que les élèves PC présentaient plus de comportements délinquants que les élèves A au prétest, il n'existe plus de différences significatives au post-test et à la relance, suggérant que le programme contribue à diminuer ce type de comportement seulement chez les élèves PC. De plus, alors que les élèves CAC ne se distinguaient pas des autres types d'élèves au prétest, ils présentent plus de comportements délinquants que les élèves PIPM et D au post-test et que les élèves PIPM, D et A à la relance. Ce résultat peut indiquer que les comportements des élèves de type CAC se détériorent entre les temps de mesure et que la participation au programme ne permet pas de limiter cette détérioration.

L'absence de variation des effets du programme entre les types d'élèves pour les autres facteurs, alors que selon la typologie de Fortin *et al.* (2006), les sous-groupes se distinguent sur plusieurs facteurs de risque, notamment en matière de rendement scolaire, de symptômes dépressifs et de problèmes familiaux, peut s'expliquer par le faible nombre d'élèves de type CAC, PIPM et A pour lesquels des données étaient disponibles aux trois temps de mesure de l'étude. Cette petite taille des groupes peut avoir limité notre puissance statistique et notre capacité à observer des différences significatives si elles existaient réellement. Une autre piste d'explication est que les objectifs ciblés par les élèves sont adaptés à leurs besoins. Il se peut par conséquent que la difficulté sur laquelle les élèves ont décidé de travailler avec leur accompagnateur ne corresponde pas à une caractéristique spécifique du type d'élèves auquel ils appartiennent. Les comparaisons de moyennes ne permettent malheureusement pas de tenir compte de cette différenciation auprès des élèves et limitent notre capacité à distinguer les effets du programme en fonction du type d'élève à risque.

En ce qui concerne les effets de Trait d'Union sur l'ensemble du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle, plusieurs différences significatives sont observées sur les variables personnelles, scolaires et familiales lorsque l'effet de l'âge est contrôlé. Les résultats montrent que le programme est associé à la diminution des problèmes de comportement extériorisés (problèmes d'attention, comportements délinquants et agressifs), ce qui avait été observé pour les programmes de prévention du décrochage scolaire évalués par Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley (1998) et par Vitaro, Brendgen et Tremblay (1999). Trait d'Union contribue également à la diminution des problèmes intériorisés évalués par le CBCL (anxiété/dépression, retrait), mais ne semble pas mener plus particulièrement à la diminution des symptômes dépressifs évalués par le CES-D. Puisque Trait d'Union vise la prévention du décrochage scolaire et non celle des symptômes dépressifs, il ne cible pas certains facteurs de risque incontournables associés à la dépression, tels que les distorsions cognitives (Beck, 1976 ; Lévesque et Marcotte, 2009). Le travail sur la diminution des distorsions cognitives constitue un aspect essentiel de plusieurs programmes qui permettent de réduire significativement les symptômes dépressifs chez les adolescents (Gillham *et al.*, 2012 ; Stice, Rohde, Gau et Wade, 2010). Par conséquent, afin de diminuer plus efficacement les symptômes dépressifs chez les élèves à risque de décrochage scolaire, la mise en place d'un programme visant spécifiquement cette difficulté peut s'avérer une piste intéressante (Poirier, Marcotte, Joly et Fortin, 2013). À notre connaissance, les études évaluatives antérieures ne se sont pas intéressées à l'effet des programmes de prévention du décrochage sur les problèmes intériorisés. Pourtant, plusieurs auteurs ont montré que les symptômes dépressifs élevés et l'anxiété sont associés à une probabilité plus élevée de décrocher (Duchesne, Vitaro, Larose et Tremblay, 2008 ; Gagné *et al.*, 2011 ; Liem *et al.*, 2010). Nos résultats suggèrent

donc que Trait d'Union contribue à diminuer certains facteurs de risque personnels, mais que la mise en place de programmes plus ciblés, adaptés aux caractéristiques des sous-groupes spécifiques, pourrait permettre de répondre plus efficacement à leurs besoins.

Par rapport aux facteurs scolaires, Trait d'Union favorise une perception plus positive de l'environnement de la classe et de la qualité de vie à l'école. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott et Hill (1999) qui rapportaient qu'à la fin de leur programme, les élèves du groupe expérimental étaient plus engagés et plus attachés à leur école que les élèves du groupe contrôle. En ce sens, par le biais de l'établissement d'une relation significative avec leur accompagnateur, qui constitue en soi un facteur de protection, les élèves développent d'autres facteurs de protection et rapportent une diminution des facteurs de risque personnels et scolaires, éléments qui contribueront assurément à favoriser leur engagement et leur persévérance scolaires. Nos résultats montrent également que la participation à Trait d'Union est associée à une amélioration du rendement en français, permettant aux élèves de passer d'une situation d'échec scolaire à l'atteinte de la note de passage, malgré un rendement qui demeure inférieur à celui des élèves du groupe contrôle. Le programme n'est cependant pas associé à une amélioration du rendement en mathématiques et en anglais. Nos résultats sont donc contraires à ceux observés par Hawkins *et al.* (1999) et Temple *et al.* (2000) qui notaient, à la fin du programme du *Child-Parent Center* de Chicago, une moyenne générale supérieure des élèves du groupe expérimental en comparaison à celui du groupe contrôle. Nos résultats sont toutefois cohérents avec ceux de Somers, Owens et Piliawsky (2009) qui n'ont pas non plus observé d'effet de leur programme en termes de rendement scolaire. Pourtant, le programme qu'ils avaient mis en place consistait principalement en un tutorat scolaire visant l'amélioration du rendement. Il est donc possible que les difficultés scolaires présentées par les élèves à risque se soient amplifiées au long de leur parcours scolaire et nécessitent une intervention centrée sur les apprentissages plus précoce ou à plus long terme.

Les élèves du groupe expérimental améliorent leur perception du fonctionnement familial global. Nos résultats suggèrent que les stratégies mises en place dans le cadre de Trait d'Union pour résoudre les problèmes rencontrés par l'élève peuvent être transférées dans sa famille, soit en les appliquant directement, soit en développant une perception plus nuancée du vécu familial. Ce résultat est très intéressant, car il suggère qu'en diminuant les conflits à l'école, nous observons aussi une diminution des difficultés dans la famille, tel que le suggère le modèle théorique explicatif du décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2012). Cette théorie montre en effet le lien entre les difficultés à l'école et les conflits observés dans la famille. De plus, dans le cadre du programme, les accompagnateurs sont invités à communiquer à trois reprises avec les parents afin de souligner les efforts de l'élève face à sa réussite. Ces alliances école-famille peuvent également contribuer à favoriser l'engagement parental et le soutien qu'ils fournissent à leur enfant ainsi qu'à améliorer les relations familiales.

Enfin, en termes de participation et d'exposition au programme, les résultats de la régression logistique indiquent que la participation à Trait d'Union réduit la probabilité de décrocher et sont cohérents avec les résultats observés par Poroski et Passa (2011) ainsi qu'avec ceux de Sinclair, Chritenson et Thurlow (2005). Toutefois, le nombre de rencontres et la durée d'exposition ne semblent pas associés à la probabilité de décrocher. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de la recension de Wilson, Tanner-Smith et Lipsey (2011). Ces derniers auteurs n'observaient pas d'effet de la durée du programme sur le risque de décrochage scolaire. Selon leur revue des écrits scientifiques, les programmes impliquant des contacts plus fréquents auraient même tendance à être associés à des tailles d'effet inférieures à celles des programmes incluant moins de contacts, mais répartis sur une plus longue période, qui contribuent tant à diminuer le risque de décrochage que la probabilité de décrocher. Il importe toutefois de noter que les programmes évalués pouvaient impliquer des contacts quotidiens, voire l'inclusion des élèves dans des classes adaptées (ratio élève-enseignant moins élevé), ce qui peut difficilement être comparé à l'exposition offerte dans le programme Trait d'Union. En effet, la participation au programme durant une année scolaire représente une exposition totale de moins de dix heures, soit très peu d'investissement pour amener un jeune à s'engager et à persévérer à l'école. Il est donc possible qu'avec une si faible exposition, d'autres facteurs de la fidélité d'implantation aient joué un rôle dans la persistance des élèves, notamment la qualité des contacts entre l'élève et l'accompagnateur ainsi que le degré d'implication de chaque élève dans le programme. Cette piste gagnerait à être étudiée dans les études futures.

7. Limites

Différentes limites doivent être considérées pour interpréter nos résultats, notamment le fait que le post-test et la relance se soient déroulés au début de l'année scolaire suivant chaque année d'implantation. Cette stratégie a réduit le nombre d'élève dans le groupe expérimental, puisque les élèves de 5^e secondaire ne pouvaient pas y prendre part. De plus, une mesure prise à la fin de l'année scolaire aurait permis de comparer plus adéquatement les changements au plan scolaire (par exemple, l'environnement de classe), puisque la perception des élèves aurait été basée sur le même groupe-classe. Les groupes expérimental et contrôle n'étaient pas équivalents en

termes de nombre et d'intensité du risque de décrochage. Il aurait pu être intéressant de comparer des élèves équivalents pour s'assurer que les différences observées au post-test ne soient pas dues aux différences initiales entre les élèves. Notre volonté éthique d'offrir du soutien aux élèves les plus à risque ne permettait pas cette comparaison. Par contre, puisque les groupes étaient équivalents pour plusieurs facteurs sociodémographiques (sexe, niveau scolaire, statut socioéconomique) et que l'âge au niveau duquel ils se distinguaient au départ a été contrôlé dans les analyses, nous pensons que les élèves présentaient des caractéristiques communes nous permettant de les comparer. Nous estimons donc que nos résultats sont prometteurs et qu'ils permettent de se prononcer sur les effets positifs associés à la participation au programme Trait d'Union.

8. Conclusion

Dans l'ensemble, nos résultats sont cohérents avec les facteurs de risque identifiés dans la littérature en termes de difficultés familiales (Pagani *et al.*, 2008 ; Potvin *et al.*, 1999), scolaires (Henry *et al.*, 2012 ; Whannell et Allen, 2011) et personnelles (Royer *et al.*, 2000 ; Trampush *et al.*, 2009). Ils montrent la pertinence de mettre en place des programmes multidimensionnels ciblant l'ensemble de ces facteurs. Nos résultats montrent que le programme Trait d'Union contribue à diminuer plusieurs facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires et en ce sens, qu'il favorise l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. En outre, la participation au programme réduit la probabilité de décrocher. Nous recommandons à toute personne intéressée à la réussite et la persévérance des élèves de mettre en place Trait d'Union en insistant sur l'importance d'établir une relation de confiance entre l'élève et son accompagnateur et d'un accompagnement constant et régulier auprès de l'élève à risque de décrochage afin de favoriser sa persévérance jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Nous rappelons qu'il est essentiel de choisir des interventions qui tiennent compte des besoins particuliers des sous-groupes d'élèves, tels que la présence de symptômes dépressifs élevés ou de nombreux échecs scolaires, et d'offrir des mesures de soutien adaptées afin de maximiser l'engagement, la réussite et la persévérance scolaire de chaque élève à risque. Enfin, Trait d'Union demeure un programme de prévention. Par conséquent, afin de soutenir le plus efficacement possible les élèves présentant des difficultés très sévères, il est recommandé de faire appel aux services des professionnels des services éducatifs, des soins de santé ou des services sociaux.

9. Références bibliographiques

- ACER. (1987). *School-Life Questionnaire - Secondary School Version*. Camberwell, Australie : Australian Council for Educational Research.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early school dropout: A test on five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorder*. Oxford England : International Universities Press, Inc.
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of Education Review*, 31(1), 110-122.
- Bower, A. J. (2010). Grades and graduation: A longitudinal risk perspective to identify students dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 191-207.
- Carpenter, D. M. et Ramirez, A. (2007). More than one gap: Dropout rate gaps between and among black, hispanic and white students. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 32-64.
- Castallo, R. et Young, R. (1988). *Early identification of potential dropouts: Towards a definition*. Récupéré du site ERIC : <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED316359>
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- 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.

- Durlak, J. E. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "Implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 348-357.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. et Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, Theory and Practice*, 18(2), 237-256.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. et Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180.
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school using Check and Connect for dropout prevention*. Minnesota, MN : Institute on Community Integration (UAP), University of Minnesota. Récupéré du site : <http://eric.ed.gov/?id=ED398701>
- Farahati, F., Marcotte, D. E. et Wilcox-Gök, V. (2003). The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22(2), 167-178.
- Fortin, L. (2012). *Trait d'Union. Programme de prévention du décrochage scolaire*. Québec, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et 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*. doi 10.1007/s10212-012-0129-2
- 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.
- Fortin, L. et Potvin, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. Québec, Québec : Société GRICS.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Gagné, M-È., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Brunwasser, S. M., Freres, D. R., Chajon, N. D., Kash-Macdonald, V. M., ... Seligman, M. E. (2012). Evaluation of a group cognitive-behavioral depression prevention program for young adolescents: A randomized effectiveness trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(5), 621-639.
- Girard, F. et Fortin, L. (2006). *Traduction et adaptation du School-Life Questionnaire*. Document inédit. Sherbrooke, Québec : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. et Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234.
- Henry, K. L., Knight, K. E. et Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.
- Janosz, M. et Fallu, J.-S. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Klima, T., Miller, M. et Nunlilist, C. (2009). What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy. Récupéré du site : <http://www.wsipp.wa.gov/ReportFile/1045>
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Lévesque, N. et Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse-stress de la dépression appliqué à une population d'adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(3), 177-185.

- Liem, J. H., Lustig, K. et Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development, 17*(1), 33-43.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, statistiques 2009-2010*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site : www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/.../TauxDecrochageFGJ2009-2010.pdf
- Moos, R. H. et Trickett, E. (2002). *Classroom Environment Scale manual* (3^e éd.). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P. et Japel, C. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 175-193.
- Poirier, M., Marcotte, D. et Joly, J. (2010). Les programmes de prévention du décrochage scolaire. Communication présentée à la 2^e Conférence Internationale Éducation, Économie et Société, Paris, France.
- Poirier, M., Marcotte, D., Joly, J. et Fortin, L. (2013). Program and implementation effects of a cognitive-behavioural intervention to prevent depression among adolescents at risk of school dropout exhibiting high depressive symptoms. *Educational Research and Evaluation, 19*(6), 561-577.
- Porowski, A. et Passa, A. (2011). The effect of Communities in Schools on high school dropout and graduation rates: Results from a multiyear, school-level quasi-experimental study. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 16*(1), 24-37.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Le risque d'abandon scolaire en lien avec le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 24*(2), 441-453.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et 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., Fortin, L., et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 67-78). Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L. et Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation, 38*(2), 263-278.
- Radloff, L. S. (1977). A CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*(3), 385-401.
- Riddle, A. S., Blais, M. R. et Hess, U. (2002). *A multi-group investigation of the Center for Epidemiologic Studies Depression scale's measurement structure among adolescents, young adults and middle-aged adults*. Montréal, Québec : Publications scientifiques CIRANO.
- Royer, É., Couture, C., Fortin, L., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 29*(2), 193-206.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L. et Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*(1), 7-22.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L. et Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral difficulties. *Exceptional Children, 71*(4), 465-482.
- Statistiques Canada (2003). *Communiqué de l'enquête sur la population active*. Gouvernement du Canada. Récupéré du site : http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en_f.htm
- Somers, C. L., Owens, D. et Piliawsky, M. (2009). A study of high school dropout prevention and at-risk ninth graders' role models and motivations for school completion. *Education, 30*(2), 348-356.
- Stice, E., Rohde, P., Gau, J. M. et Wade, E. (2010). Efficacy trial of a brief cognitive-behavioral depression prevention program for high risk adolescents: Effects at 1- and 2- year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 856-867.
- Suh, S. et Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling, 10*(3), 297-306.

- Temple, J. A., Reynolds, A. J. et Miedel, W. T. (2000). Can early intervention prevent high school dropout ? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education, 35*(1), 31-56.
- Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H. et Halperin, J. M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of Attention Disorders, 13*(2), 127-136.
- Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*(2), 205-226.
- Voss, H. L., Wendling, A. et Elliott, D. S. (1966). Some types of high school dropouts. *Journal of Educational Research, 59*(8), 363-368.
- Whannell, R. et Allen, W. (2011). High school dropouts returning to study: The influence of teacher and family during secondary school. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(9), 22-35.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. et Lipsey, M. W. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews, 2011*(8). doi : 10.4073/csr.2011.8