

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROCESSUS D'ENGAGEMENT ENVERS LE PROGRAMME LA TABLE EST
MISE ET ENVERS L'ÉCOLE, TEL QUE RAPPORTÉ PAR DES ÉLÈVES
CHEMINANT EN ADAPTATION SCOLAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR
MATHIEU FRÉCHETTE

SEPTEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier les élèves et intervenants de la Table est mise Tem). Les élèves ont fait preuve d'une grande ouverture en me confiant leurs réflexions et émotions sachant que je n'avais pas de liens concret avec eux. Par leur partage, ils m'auront permis d'approfondir et concrétiser mon étude. Quant aux intervenants, je suis reconnaissant envers ceux qui m'ont bien accueilli par leur intégration rapide, les brèves descriptions des élèves et leurs explications du déroulement de leur projet. Je remercie sincèrement mes directeurs, Joanne et Jean, pour leur dévouement et leur patience tout au long de mon mémoire. Par vos multiples conseils et votre encadrement, vous m'aurez permis de développer une rigueur intellectuelle. Joanne, tu as su m'épauler et cultiver la persévérance nécessaire lorsque j'en ressentais le besoin. Merci pour tes mots d'encouragement, ta bonne humeur et ton positivisme qui m'ont soutenu tout au long de mon mémoire. Un incontournable merci à Jean qui est arrivé en cours de route et qui a su m'orienter vers un projet de recherche. Tes connaissances, ton efficacité et ta rapidité lors des corrections auront été plus qu'appréciées. Merci à Alex pour ses encouragements qui ont été indispensables à ma persévérance. Et finalement, merci à ma Brune d'avoir su prendre le relais par moment et d'avoir organisé de petites évasions loin de l'ordinateur afin d'y retrouver un peu de quiétude.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les conséquences.....	4
1.2 Les facteurs de risque	5
1.3 Le modèle théorique de l'engagement.....	6
1.4 Les approches à privilégier	7
1.5 Sous la perspective de l'engagement.....	11
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	13
2.1 Définir et conceptualiser l'engagement scolaire.....	13
2.2 L'engagement autre que scolaire.....	17
2.3 Différences et ressemblances entre les conceptualisations de l'engagement scolaire et de l'engagement autre que scolaire	19
2.4 Description du cadre théorique intégrateur développé pour cette étude.....	22
2.4.1 La dimension comportementale	24
2.4.2 La dimension affective	25
2.4.3 La dimension cognitive	25
2.5 Les facteurs contextuels.....	25
2.6 Définir les facteurs contextuels	29
2.6.1 Facteurs individuels.....	29
2.6.2 Facteurs familiaux	30
2.6.3 Le milieu d'apprentissage	32
2.6.4 Les pairs	34
2.7 Schéma théorique.....	36

2.8	Les recherches évaluatives et les programmes d'intervention	38
2.8.1	Évaluations et impacts mitigés.....	39
2.8.2	Modèle théorique peu ou pas appliqué.....	45
2.9	Objectifs spécifiques.....	45
2.10	Le programme d'intervention à l'étude	46
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		48
3.1	Devis	48
3.2	Participants	49
3.3	Échantillon.....	50
3.4	Canevas d'entrevue.....	51
3.5	Procédures.....	54
3.5.1	Recrutement	54
3.5.2	Déroulement des entrevues semi-dirigées.....	55
3.6	Méthode d'analyse de contenu	56
3.6.1	Le déroulement d'analyse	57
3.7	Les considérations éthiques	61
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		63
4.1	Description de l'échantillon.....	64
4.2	Dimension affective de l'engagement	65
4.2.1	Sentiment d'appartenance/identification à la Tem.....	66
4.2.2	Sentiment d'appartenance/ identification en classe	68
4.2.3	Attrait et valorisation/motivation intrinsèque Tem	69
4.2.4	Attrait et valorisation/motivation intrinsèque en classe	71
4.2.5	Facteurs contextuels contributifs de l'engagement affectif Tem/classe.....	72
4.3	Dimension cognitive de l'engagement	74
4.3.1	Aspirations futures/motivation extrinsèque envers la Tem.....	74
4.3.2	Aspirations futures/motivation extrinsèque en classe	76
4.3.3	Perception de leurs apprentissages à la Tem.....	76

4.3.4 Perception de leurs apprentissages en classe.....	77
4.3.5 Autorégulation Tem	78
4.3.6 Autorégulation classe	79
4.3.7 Facteurs contextuels contributifs de l'engagement cognitif Tem/classe	80
4.4 Dimension comportementale de l'engagement	81
4.4.1 Présence et absence à la Tem	82
4.4.2 Présence et absence en classe.....	82
4.4.3 Participation dans les activités de la Tem	82
4.4.4 Participation dans les travaux et activités en classe	84
4.4.5 Incidents comportementaux à la Tem	86
4.4.6 Incidents comportementaux en classe.....	87
4.4.7 Facteurs contextuels contributifs de l'engagement comportemental Tem/classe	88
4.5 Les retombées scolaires	90
4.6 Synthèse de l'engagement Tem/classe	90
CHAPITRE V	
DISCUSSION	93
5.1 Processus d'engagement.....	93
5.2 Interrelation de l'engagement envers un programme d'intervention communautaire et scolaire	97
5.3 Facteurs contextuels.....	100
5.4 Réussite scolaire	104
5.5 Limites de l'étude	108
CONCLUSION	110
ANNEXE A	
CANEVAS D'ENTRETIEN TEM	112
ANNEXE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	114
ANNEXE C	
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	120
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	121

LISTE DES FIGURES

Figure	page
2.1 Cadre théorique intégrateur de l'engagement scolaire et hors scolaire.....	24
2.2 Processus relationnel entre les facteurs contextuels et l'engagement	37

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
2.1 Modèle d'association entre les facteurs contextuels et l'engagement envers un programme d'intervention communautaire ou scolaire	28
3.1 Les questions du guide d'entretien et leur appartenance aux dimensions de l'engagement	53
3.2 Modèle général de l'analyse de contenu de l'Écuyer 1990.....	57
4.1 Les participants répondants	65

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette étude, nous avons tenté de comprendre le processus d'engagement d'élèves cheminant dans le secteur de l'adaptation scolaire qui ont participé à un programme d'intervention de prévention du décrochage. Ce programme d'intervention (la Table est mise : Tem) est offert en milieu communautaire et vise la réussite scolaire des élèves qui y participent. Des entrevues semi-dirigées auprès de 8 élèves (quatre garçons et quatre filles) participant au programme d'intervention ont été réalisées. Ces élèves proviennent de deux écoles secondaires différentes. Par analyse de contenu thématique, nous avons tout d'abord tenté de documenter le processus de l'engagement de ces élèves en milieu communautaire ainsi qu'à l'école. Le cadre théorique utilisé comporte trois dimensions : affective, cognitive et comportementale. Ensuite, un travail d'analyse a été mené afin d'explorer l'interrelation entre ces deux types d'engagement (programme d'intervention communautaire et scolaire). Les facteurs contextuels contributifs à l'engagement ont aussi été relevés. Les résultats ne permettent pas de conclure que le programme d'intervention la Tem entraîne une augmentation des résultats scolaires et qu'il contribue directement à la réussite scolaire. Nonobstant un engagement élevé envers la Tem, les élèves ne semblent avoir amélioré leur engagement en milieu scolaire que de façon modérée. Cela pourrait être causé par le peu de liens existants entre les activités proposées dans le cadre du programme d'intervention et le milieu scolaire. L'engagement comportemental est celui pour lequel nous avons noté des changements, soit l'augmentation du temps de travail en classe et une participation plus active aux activités d'apprentissage. Ces changements seraient liés à la hausse de la motivation extrinsèque qui serait attribuable à la participation des élèves à la Tem. Certains facteurs contextuels du milieu communautaire semblent avoir grandement contribué au développement d'une motivation extrinsèque. Quitter régulièrement (une fois par semaine) l'école dans le but d'aller faire l'apprentissage d'un sujet jugé intéressant et utile semble avoir été une motivation importante pour les élèves. Aussi l'ambiance générale, organisée et entretenue par des intervenants appréciés, sont des facteurs qui semblent également avoir joué un rôle clé. L'analyse du processus d'engagement des élèves participant à un programme d'intervention communautaire fait ressortir peu de gains en termes d'engagement scolaire des élèves. Le milieu scolaire pourrait avoir avantage à considérer des avenues différentes afin de favoriser la réussite éducative des élèves en adaptation scolaire. Certaines limites sont à souligner. L'étude ne s'appuie que sur l'expérience et la perception d'un nombre limité de participants ce qui en réduit la transférabilité.

Mots-clés : décrochage scolaire, engagement, programme d'intervention communautaire, réussite scolaire, adaptation scolaire

INTRODUCTION

La nécessité de posséder un diplôme afin d'intégrer aisément la société actuelle accentue l'importance du rôle des établissements scolaires. Le décrochage dans ces établissements s'inscrit comme étant une problématique aux conséquences potentiellement néfastes. Considérant que cette problématique touche un grand nombre d'élèves au Québec, différents acteurs se mobilisent afin de mettre en place des programmes d'intervention en soutien aux élèves en difficulté. Plusieurs programmes d'intervention ont vu le jour, mais l'absence d'évaluation empêche de connaître leurs effets comme moyen de prévention du décrochage. Parmi ces programmes d'intervention, une certaine popularité des interventions collaboratives entre les écoles et les services communautaires est notée. La particularité d'une majorité de ces initiatives est que l'intervention prend forme hors du cadre scolaire normatif, et ce, dans le but d'éviter la stigmatisation de l'élève. C'est, notamment, le cas du programme d'intervention la Table est mise (Tem). Les élèves y participant ont eu un cheminement scolaire teinté de difficultés d'apprentissage et de difficultés d'intégration sociale. Offrir une pause de stress en quittant momentanément un milieu stigmatisant, pourrait permettre aux élèves de vivre des expériences empreintes de succès qui répondraient à leurs besoins. L'approche de la Tem se caractérise aussi par sa proposition d'engagement à moyen terme, car la participation des élèves peut s'étendre sur une année scolaire complète. Le peu de connaissances sur les retombées de ce type d'intervention justifie que l'on s'y intéresse de plus près afin d'orienter les différents acteurs concernés dans l'élaboration et la révision des programmes d'intervention.

Avant même de questionner les effets de ce type d'intervention, il importe d'abord de vérifier si les jeunes ciblés par cette dernière s'engagent réellement dans l'activité pour ensuite en apprécier les retombées sur l'engagement scolaire, déterminant de la

réussite scolaire. Ce mémoire vise à documenter le processus d'engagement des élèves participant au programme d'intervention la Tem. Tout d'abord, l'analyse des liens existant entre l'engagement envers un programme d'intervention communautaire et une probable variation de l'engagement scolaire permettra d'apprécier, selon la perception des élèves, les retombées du programme d'intervention la Tem sur leur réussite scolaire. Par la suite, il s'agit de comprendre ce processus par l'identification des facteurs contextuels contributifs ou non à l'engagement envers un programme d'intervention communautaire, puis à l'école.

Pour ce faire, une analyse de l'expérience de huit élèves qui ont participé au programme d'intervention la Tem est effectuée. La problématique à l'étude et une recension des écrits sont présentées au premier chapitre de ce mémoire. Ensuite, un deuxième chapitre présente le cadre théorique qui sert à orienter les questions et l'analyse des données. La méthodologie pour cette étude est détaillée au troisième chapitre et la présentation exhaustive des résultats fait l'objet du quatrième chapitre. Une discussion, en cinquième chapitre, propose des liens entre les résultats de l'étude et les connaissances scientifiques actuelles portant sur la prévention du décrochage scolaire. Pour terminer, une conclusion propose des recommandations afin de favoriser l'engagement scolaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le décrochage scolaire est un phénomène qui préoccupe le monde scientifique et les différents acteurs du milieu scolaire depuis plusieurs années (Janosz *et al.*, 2008; Rumberger et Thomas, 2000). Le ministère de l'Éducation du Québec (2000) définit le décrocheur scolaire comme étant celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires. Depuis 2008-2009, le taux annuel de décrochage s'est abaissé en dessous des 20 %, et ce pour la première fois au Québec. Il est essentiel de préciser que si les taux de décrochage ont diminué au Québec, c'est entre autres en raison de changements importants dans la méthode de calcul de ce taux. On considère désormais l'âge de diplomation à 20 ans et les nombreux programmes semi-spécialisés sont comptabilisés dans ces statistiques. Depuis cette date, les taux de décrochage ont diminué peu à peu pour atteindre un taux de 16,2 % en 2011-2012 (MELS, 2015). Malgré une diminution du taux de décrochage, le nombre d'élèves qui se retrouve sans diplôme reste élevé, soit un sur cinq. D'ailleurs, la lecture de ces taux doit prendre en considération les changements significatifs qui ont entraîné l'évolution des contextes sociaux, politiques, économiques et industriels (Janosz, 2000). En fait, l'école de la première moitié du XX^e siècle a évolué dans un monde où la nécessité d'un capital intellectuel n'était pas fondamentale (Dubet et Martucelli, 1996). Puisque la majorité des emplois ne nécessitaient que peu de savoir scolaire, l'ambition de se procurer un diplôme n'était ainsi utile que pour une faible partie de la population. Contrairement à aujourd'hui où la société a changé et évolué, une faible scolarisation n'entravait pas l'intégration sociale des individus. L'obtention d'un diplôme est maintenant un élément important à l'intégration et à la participation sociale (Fortin *et al.*, 2005; Janosz, 2000). Or, les attentes techniques du marché du

travail ont provoqué une hausse du taux de scolarisation générale. Il n'est plus suffisant d'obtenir un diplôme, il faut maintenant, pour se démarquer, graduer avec les meilleurs résultats possibles. L'inégalité des chances débute ; l'échec scolaire entraîne la plupart du temps l'échec social. Les décrocheurs commencent alors à se révéler, et ceux-ci sont dès lors socialement vulnérables, car bien moins outillés pour se trouver un emploi (Dubet et Martucelli, 1996).

1.1 Les conséquences

Le décrochage scolaire se positionne comme une problématique majeure et ses conséquences peuvent s'avérer importantes au niveau social, sanitaire et économique (Janosz, 2000). Plusieurs décrocheurs présentent des inadaptations sociales telles que de la délinquance juvénile (Fortin *et al.*, 2005), une consommation de drogue ou d'alcool plus élevée (Pica *et al.*, 2014 ; Janosz, 2000), une plus grande prévalence à souffrir de problèmes de santé physique et mentale (Dyke, 2007). Certains ont des difficultés d'intégration socioprofessionnelles ainsi qu'un revenu annuel moins élevé que la moyenne (Janosz 2000 ; Malo et Sarmiento, 2010 ; Potvin *et al.*, 1999 ; Rumberger, 1987). Le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009) estime que les coûts associés à ces problèmes défrayés par le gouvernement s'élèvent à 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs. Cela dit, l'emploi disponible pour les personnes moins scolarisées au Québec a chuté de 40,5 % entre 1990 et 2005. Le niveau d'emploi des gens qui possèdent un diplôme universitaire a quant à lui augmenté de 92,8 % pendant ces mêmes années (Dyke, 2007).

1.2 Les facteurs de risque

Tous les élèves n'ont pas le même potentiel de réussite (Rumberger, 1995; Finn 1989). Tout d'abord, les garçons décrochent plus que les filles. En 2011-2012, trois décrocheurs sur cinq étaient des garçons (MELS, 2015). On retrouve d'autres facteurs tels qu'une mauvaise estime de soi et des habiletés sociales déficientes (Fortin *et al.*, 2005 et Rumberger, 1995). On compte aussi les élèves qui connaissent des troubles du comportement et ceux qui ont des difficultés scolaires (Fortin *et al.*, 2006). Aussi, le milieu familial est déterminant à la réussite scolaire (Garnier *et al.*, 1997). En effet, les jeunes issus de familles désunies ou reconstituées, à faible revenu ainsi que les familles dans lesquelles il y a plusieurs enfants et dont l'entourage familial direct est peu scolarisé ont moins de chance de réussite (Janosz, 2000).

L'école, quant à elle, joue un rôle significatif dans l'engagement scolaire de l'élève. Le climat scolaire ainsi que l'effet d'étiquetage peuvent mener à un sentiment d'exclusion (Blaya *et al.*, 2011). Aussi, l'approche préconisée (coercitive ou constructive) par les enseignants influence le comportement et le bien-être des élèves (Fortin *et al.*, 2000). Il est à considérer qu'un engagement scolaire faible est aussi un facteur de risque (Archambault, 2006), ainsi que le redoublement (Janosz et Leblanc, 1996) et l'absentéisme (Fortin *et al.*, 2010). À ce jour l'un des déterminants du décrochage qui semble être reconnu comme l'un des plus importants est l'engagement scolaire (Christenson et Reschly, 2012). Au regard de ces divers facteurs, il est possible de comprendre que les causes du décrochage sont multidimensionnelles et qu'il existe une multitude de facteurs qui, une fois en interaction les uns avec les autres, deviennent des obstacles réels dans un cheminement scolaire (Potvin *et al.*, 2007). Malgré de nombreuses recherches, le décrochage persiste. La théorie de l'engagement semble graduellement

s'opérationnaliser pour une meilleure compréhension des enjeux complexes du phénomène du décrochage scolaire.

1.3 Le modèle théorique de l'engagement

Depuis quelques décennies, l'engagement est apparu comme étant un concept central dans la compréhension du décrochage scolaire. Suite aux multiples recherches concernant l'étude de ce phénomène, un consensus parmi les chercheurs établit que le décrochage scolaire serait la fin d'un long processus graduel et dynamique de désengagement envers l'école. Ce désengagement débiterait très tôt dans l'expérience scolaire d'un élève (Rumberger, 1995 ; Garnier *et al.*, 1997; Christenson et Reschly, 2012 ; Skinner et Pitzer, 2012 ; Finn et Zimmer, 2012 ; Fredricks *et al.*, 2004 ; Archambault, 2006). C'est à travers les premiers travaux de Berliner (1985), ceux de Mosher, et McGowan, (1985) et ceux de Finn (1989), qu'un certain consensus théorique et empirique a été établi quant à la théorie de l'engagement. Plus récemment, des définitions plus exhaustives dans les travaux de Fredricks *et al.* (2004) et de Christenson et Reschly (2012) ont permis d'élaborer des conceptualisations du processus d'engagement scolaire. Ces avancées théoriques sur la conceptualisation permettent de concevoir l'engagement sous trois dimensions : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension comportementale. Un élève engagé à un haut niveau est un élève qui s'implique dans son école et dans ses apprentissages de façon multidimensionnelle. Il est capable d'une connexion affective avec son environnement scolaire (relation avec l'enseignant et avec ses collègues). Son engagement va au-delà de la performance scolaire puisqu'il fait preuve d'autorégulation et d'appréciation devant ses buts et nouveaux défis d'apprentissage et il fait preuve d'un comportement actif dans plusieurs sphères scolaires (participation en classe, présence, effort à la tâche) (Christenson et Reschly, 2012).

D'après une recension exhaustive, ces mêmes chercheurs rapportent que l'engagement scolaire est aujourd'hui considéré comme étant le modèle théorique le plus propice à la compréhension du processus qui mène un élève au décrochage (Christenson et Reschly, 2012).

1.4 Les approches à privilégier

Plusieurs programmes d'intervention de nature hors école et communautaire s'appuient sur le modèle de l'engagement. Ces programmes offrent différentes approches préventives qui respectent les orientations dégagées par les connaissances scientifiques (Potvin *et al.* (2007) ; Lessard *et al.* (2013). Cependant, les activités offertes cherchent généralement à favoriser soit l'engagement comportemental (rendre les élèves plus assidus), soit l'engagement affectif (miser sur la relation maître-élève) ou cognitif (aider l'élève à développer des perspectives futures), mais peu ou pas ne couvrent les trois dimensions. Parmi ces dernières, deux approches nous apparaissent plus intéressantes à étudier considérant qu'elles tentent de répondre au besoin d'engagement des jeunes qui ne peut se cristalliser au sein de l'école. Ce sont les interventions qui sont organisées en partenariat avec la communauté et les interventions organisées hors du contexte scolaire normatif.

L'intérêt d'organiser des interventions globales et en partenariat avec les organisations communautaires afin de promouvoir la réussite scolaire est partagé par les chercheurs depuis quelques années (Janosz et Deniger, 2001 ; Deslandes et Bertrand, 2001). Plus récemment, Perron *et al.* (2013) soutiennent fortement la nécessité d'aborder la prévention dans une perspective longitudinale et communautaire en créant des alliances entre les acteurs des différents contextes dans lesquels évolue le jeune. Ces auteurs associent la prévention du décrochage scolaire à

un processus de changement social qui commence par la mobilisation de la communauté. Différentes formes d'intervention existent afin de prioriser l'engagement scolaire en contexte d'intervention communautaire. Il y a notamment, l'engagement en situation extrascolaire (hors classe). Bilodeau *et al.* (2011) expliquent que les interventions hors du cadre scolaire normatif permettent d'éviter la stigmatisation de l'élève en difficulté. Mélin (2010) définit le terme normatif comme ceci :

L'institution persiste à revendiquer une normalisation du sujet apprenant, assigné à se discipliner dans son corps et dans son organisation psychique et à ne se donner qu'à un seul objet, l'apprentissage tel qu'il est construit par l'école (Mélin, p.17).

Organiser des partenariats hors école et hors du contexte normatif permet d'enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves sans qu'ils soient critiqués ou jugés pour les échecs scolaires qu'ils vivent régulièrement. En fait, les élèves en difficulté scolaire ont besoin d'oublier les attentes du milieu scolaire afin de s'épanouir dans des projets originaux, significatifs et enrichissants (Archambault, 2006 ; Chouinard *et al.*, 2007 ; Abrami *et al.*, 2008). D'ailleurs, Mélin (2010) est très critique envers le processus normatif scolaire. D'après l'auteure, le processus normatif proposé aux élèves, et plus particulièrement aux élèves en difficulté, peut entraîner plusieurs conséquences néfastes. L'auteure explique que :

L'école tente de contenir les phénomènes de dissociation par le retour à la discipline et par les activités de remédiation. En les traquant, elle induit le passage de l'incohérence psychologique à la rébellion puis à la souffrance chez certains élèves en difficulté avec le processus normatif de l'école (Mélin 2010).

Bon nombre de programmes d'intervention ayant pour approche de sortir les jeunes du milieu scolaire ont été mis de l'avant dans les dernières années.

Cependant, peu d'entre eux ont été soumis à une évaluation scientifique (Lessard *et al.*, 2013). En s'appuyant sur une étude évaluative de Péchard (2015), une recension de programmes d'intervention de Lessard *et al.* (2013), d'études évaluatives de programme d'intervention de Janosz *et al.* (2010), de Potvin *et al.* (2007) ainsi que de Janosz et Deniger (2001), deux constats s'imposent. Le premier est que les programmes d'intervention émanant du secteur communautaire sont nombreux, mais le manque d'étude évaluative sur ces derniers implique que les connaissances quant à leurs impacts manquent encore au milieu scientifique. Le second est que le modèle théorique de l'engagement n'est généralement que peu ou pas appliqué aux études évaluatives. Cela peut s'expliquer par le fait que le modèle soit relativement récent.

Tout d'abord, l'étude évaluative de Péchard (2015) porte sur un programme d'intervention qui met de l'avant une approche originale et qui semble performante. L'apport de cette étude se situe principalement au niveau de l'appréciation de la capacité du programme d'intervention à favoriser les rapports entre maître et élève (dimension affective). Aucune variable des dimensions cognitive et comportementale ne fait partie de l'évaluation. Ensuite, plusieurs variables différentes sont utilisées pour l'évaluation de quatre programmes d'intervention recensés par Lessard *et al.* (2013). Le programme d'intervention Pare-Chocs est analysé à l'aide de plusieurs variables présentes dans la théorie de l'engagement. Il n'est toutefois pas question d'engagement ou de processus d'engagement dans l'analyse de ces variables. Aussi l'étude est principalement centrée sur l'impact du programme pour prévenir les comportements dépressifs. L'évaluation du programme d'intervention Bien dans mes Baskets comporte trois volets. Deux d'entre eux évaluent (1) le transfert des habiletés à la suite d'une participation au programme et (2) le

développement de la compétence d'*empowerment*. Ce deuxième point, pourrait avoir des liens avec la dimension comportementale, mais les données n'ont pas été traitées en s'appuyant sur la théorie de l'engagement. Aussi l'évaluation se concentrait sur l'expérience de participants qui avaient déjà gradué de l'école secondaire. L'autre volet apprécie le sentiment d'appartenance développé pendant le programme d'intervention. Ce volet possède un fort lien avec la théorie de l'engagement, mais n'est pas analysé en considérant la théorie de l'engagement. L'évaluation du programme d'intervention Trait-d'union est exhaustive. Un bon nombre de variables présentes dans la théorie de l'engagement sont analysées dans cette étude. Cependant, le traitement des données n'a pas considéré la théorie de l'engagement dans son analyse. Aussi, la majorité des variables retenues sont relatives à l'élève et à l'école alors que les variables évaluées relatives à l'élève et au programme se sont limitées à la présence de l'élève au programme d'intervention (dimension comportementale). Un autre programme d'intervention qui se nomme Alternance-suspension a été évalué par une firme qui n'a pas rendu public le modèle d'évaluation. Les résultats disponibles nous laissent comprendre que des variables d'ordre comportementales ont été analysées, mais aucun lien avec la théorie de l'engagement ne semble présent. Finalement, Janosz et Deniger (2001) ont mené plusieurs évaluations sur différents programmes d'intervention. Les auteurs ont aussi évalué ces programmes de façon exhaustive. Ces évaluations seraient celles qui se rapprochent le plus de la théorie de l'engagement. Il reste que le regard porté sur les données recueillies par les chercheurs n'est pas appuyé sur la théorie de l'engagement. Aucune mise en relation des trois dimensions et du processus d'engagement des élèves participants n'est proposée. Plus de détails à propos des études évaluatives de ces programmes d'intervention sont proposés en chapitre deux.

1.5 Sous la perspective de l'engagement

L'élaboration de la théorie de l'engagement date d'il y a 30 ans (Christenson et Reschly, 2012) et, malgré le fait qu'il reste plusieurs avenues théoriques à consolider, des consensus quant à son efficacité sont bien établis. Christenson et Reschly (2012) rapportent, notamment, deux consensus qui pourraient contribuer à l'étude de notre problématique. Le premier est que le contexte global dans lequel l'élève évolue est primordial à la compréhension de son cheminement. L'engagement n'est pas conceptualisé comme étant un attribut personnel de l'élève, mais bien comme étant une condition dépendante, une condition qui est influencée à un haut niveau par la capacité de l'école, la famille et l'entourage à fournir un soutien constant à l'apprentissage (Christenson et Reschly, 2012). Le deuxième consensus propose que l'engagement soit un reflet actif et évolutif qui représente la capacité individuelle d'un élève à fournir l'effort nécessaire aux apprentissages à travers ses interactions avec les différents facteurs de son milieu d'apprentissage. En somme, les auteures soulignent que la théorie de l'engagement suppose que le contexte et l'élève sont à considérer de façon simultanée.

Ces consensus exposent que la théorie de l'engagement intègre une perspective large de l'expérience scolaire d'un élève. Cet aspect nous semble primordial à la compréhension de notre problématique, car tel que démontré dans les lignes précédentes, les facteurs qui influencent la réussite scolaire sont nombreux et multidimensionnels.

Partant des constats précédents, la question générale de recherche du présent mémoire est la suivante : par quel processus et selon quels facteurs contextuels

des élèves cheminant en adaptation scolaire s'engagent-ils dans le cadre du programme communautaire et envers l'école ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, le cadre théorique et les différents concepts de la recherche sont définis. En fin de chapitre, une recension des écrits portant sur les études évaluatives accomplies à ce jour est présentée.

L'élaboration du cadre théorique s'inspire largement de l'engagement tel que défini par Christenson et Reschly (2012). D'autres chercheurs ont étudié ce concept (Archambault, 2006) et d'autres l'ont opérationnalisé et redéfini (Fredricks *et al.*, 2004 ; Brault-Labbé et Dubbé., 2009 ; Christenson et Reschly, 2012). L'accent est mis sur l'opérationnalisation des concepts proposés par ces chercheurs afin de pouvoir documenter les retombées du programme d'intervention de la Tem sur l'engagement des élèves tant envers la Tem qu'envers l'école. Pour ce faire, le cadre théorique de l'engagement qui sera retenu pour la présente étude doit intégrer, tant les concepts reliés à l'engagement scolaire, que l'engagement envers un programme d'intervention communautaire. Aussi, compte tenu du fait que le processus d'engagement d'un élève peut varier en fonction de plusieurs facteurs contextuels (Christenson et Reschly, 2012), le cadre théorique doit permettre de porter un regard particulier sur ces derniers.

2.1 Définir et conceptualiser l'engagement scolaire

La notion de l'engagement scolaire est, depuis plusieurs années, au cœur des recherches scientifiques concernant la compréhension de l'expérience scolaire des

élèves (Rumberger. 1987 ; Connell et Wellborn 1994 ; Skinner *et al.*, 1998). Certaines approches théoriques qui portent sur l'abandon scolaire, notamment celles de Finn (1989) et Tinto (1975), permettent de mettre en relation l'engagement et le décrochage scolaire. Tinto (1975) propose que l'intégration de l'élève à son milieu scolaire soit justement le résultat d'un engagement réussi. Bien que la notion d'engagement soit d'intérêt scientifique depuis quelques décennies, ce n'est que récemment que les composantes définitionnelles permettent de la préciser.

Newmann *et al.* (1992) proposent une définition de l'engagement qui est d'ordre scolaire :

We define student engagement in academic work as the student's psychological investment in and effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills, or crafts that academic work is intended to promote (Newmann et al., 1992).

Les auteurs proposent qu'un engagement positif implique un investissement psychologique dans la tâche et non seulement un accomplissement routinier des travaux scolaires. Marks (2000) adhère à cette définition. Le chercheur réitère l'aspect psychologique de l'engagement. En s'appuyant sur le modèle participation-identification de Finn (1989), l'auteur ajoute un aspect affectif et un aspect comportemental à la définition de l'engagement. Il définit ainsi l'engagement :

[...] a psychological process, specifically, the attention, interest, investment, and effort students expend in the work of learning. Defined in this way, engagement implies both affective and behavioral participation in the learning experience (Marks 2000).

L'ajout des dimensions comportementale et affective apporte une précision supplémentaire dans la définition opérationnelle de l'engagement. Toujours en

s'appuyant sur ces études, Fredricks *et al.* (2004) se joignent à ces définitions préliminaires qui supposent que l'engagement est multidimensionnel. Dès lors, les auteurs rassemblent et raffinent les définitions qui semblent faire consensus dans la littérature. Trois dimensions forment la base de leur définition de l'engagement. La dimension comportementale réfère à la participation, notamment l'implication dans les activités sociales, scolaires ou hors classe et est considérée comme étant décisive pour la réussite scolaire et la prévention du décrochage. La dimension affective réfère aux vécus affectifs (positifs ou négatifs) qui peuvent être suscités par les pairs, l'école ou les enseignants, aux liens créés dans l'institution et à l'enthousiasme à accomplir le travail. La dimension cognitive réfère à l'investissement psychologique et cognitif d'un individu, au désir de travailler durement et à relever de nouveaux défis d'apprentissage malgré leur complexité. Les chercheurs précisent qu'il existe une interrelation constante entre ces trois composantes (Fredricks *et al.*, 2004).

Archambault (2006) reprend les mêmes dimensions et ajoute, entre autres, un indicateur motivationnel à la dimension cognitive. Tout d'abord, les indicateurs que cette auteure inclut dans la dimension comportementale font ressortir des détails concrets dans la compréhension des causes de l'engagement d'un individu. Ce sont des indicateurs tels que la présence, le travail fait en classe, la participation aux activités proposées et l'attitude. La dimension affective réfère principalement aux relations émotives que développe l'élève avec son environnement scolaire (enseignants, pairs et activités de classe). La dimension cognitive s'associe quant à elle, à des indicateurs tels que la valorisation des études, son désir de connaître la matière, sa motivation intrinsèque et ses stratégies d'autorégulation (stratégie pour apprendre).

Appleton *et al.* (2006) reprennent les travaux de Fredricks *et al.* (2004) et modifient les définitions opérationnelles en renommant la dimension affective, dimension

psychologique (l'appartenance, l'identification à l'école) et en divisant la dimension comportementale en deux dimensions : la comportementale (les présences, la participation en classe ou en parascolaire) et scolaire (le temps au travail, les devoirs accomplis). La dimension cognitive, quant à elle, comprend l'autorégulation, l'importance de l'école pour les projets futurs, la perception de la valeur des apprentissages.

Suite à une revue exhaustive des écrits scientifiques, Christenson et Reschly (2012) proposent une définition presque identique à celle d'Appleton *et al.* (2006). Les auteurs concluent que l'engagement se définit en quatre dimensions : affective (le sentiment d'appartenance et identification à l'école), cognitive (l'autorégulation, la perception de l'utilité pour les aspirations futures, la valeur d'apprendre), scolaire (l'effort investi pour les activités éducatives en classe, la complétion des devoirs, la qualité des travaux et les résultats scolaires) et comportementale (les présences, les retards, les absences, la participation en classe et dans les activités parascolaires et les incidents de comportement). Ces composantes sont multidimensionnelles et impliquent que la réussite éducative d'un élève ne se limite pas qu'à son engagement envers ses apprentissages scolaires, mais qu'elle est liée à une relation complexe entre le contexte (famille, école, pairs, individu et communauté) et l'engagement de chacun (Christenson et Reschly, 2012). Aussi, ces auteurs proposent que la relation entre les différentes dimensions soit étudiée différemment. Les dimensions cognitive et affective auraient un rôle médiateur pour les dimensions comportementales et scolaires (Appleton *et al.*, 2006). En d'autres mots, le niveau d'engagement comportemental et scolaire dépend préalablement du niveau d'engagement affectif et cognitif.

2.2 L'engagement autre que scolaire

L'engagement possède des assises dans plusieurs autres domaines que celui de l'éducation. Brault-Labbé *et al.* (2009) expliquent qu'un nombre croissant de travaux en psychologie démontrent que l'engagement et/ou la capacité de s'engager sont associés au bien-être personnel. Ces mêmes auteurs affirment que :

[...] le fait de connaître et de comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'engagement de l'être humain permettrait d'intervenir plus aisément pour favoriser des niveaux d'engagement optimaux chez les individus et, par le fait même, augmenter la probabilité qu'ils atteignent des niveaux de bien-être plus élevés (Brault-Labbé *et al.*, 2009).

Favoriser des niveaux d'engagement optimaux chez les élèves serait très utile dans le milieu de l'éducation. Cela pourrait, entre autres, augmenter la probabilité qu'ils vivent une meilleure intégration scolaire, de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'un bien-être accru à l'école.

Dans une perspective sociologique, Johnson (1973) propose une conceptualisation de l'engagement subdivisée en deux dimensions : l'engagement personnel et l'engagement comportemental. Le premier réfère aux convictions personnelles qui guident et encouragent un individu dans sa décision de continuer l'engagement. Le second réfère au fait que suivant le choix de s'engager, l'individu n'a d'autre choix que de continuer, car c'est (1) socialement mal perçu d'arrêter ou (2) les conséquences seraient trop négatives. Dans le domaine organisationnel (activité professionnelle), Meyer et Allen (1991) définissent l'engagement en trois dimensions : « *affective, continuance and normative* ». La dimension « *affective* » réfère à : l'attachement émotionnel, l'identification et l'implication dans l'organisation « *want to do so* ». La dimension « *continuance* » réfère à la

compréhension des répercussions advenant l'abandon de l'organisation « *need to do so* ». La dimension « *normative* » reflète le sentiment d'obligation à rester dans l'organisation « *ought to remain* ».

Plus récemment, dans le domaine de la psychologie, Brault-Labbé *et al.* (2009) s'appuient sur un grand nombre d'études, tous secteurs confondus (l'engagement relationnel, l'engagement professionnel, l'engagement dans le domaine de la psychologie de la motivation), pour définir l'engagement de façon intégrative. Les auteurs en ressortent un modèle intégrateur qui pourrait être adapté à tous les secteurs d'étude. Dans ce modèle, le processus d'engagement est aussi tridimensionnel. Les auteurs l'expliquent ainsi :

[...] dans ce modèle, l'engagement est défini comme l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé (Brault-Labbé *et al.*, 2009).

À la différence des modèles scolaires présentés antérieurement, une précision motivationnelle a été ajoutée à la dimension affective, en se basant sur les recherches de Lazarus et Novacek (1990). Cette dimension est transactionnelle (activatrice), ce qui signifie qu'il s'agit de la mobilisation de l'énergie nécessaire afin d'accomplir les buts personnels qui sont associés aux valeurs et aux intérêts de l'individu. La force affective est donc définie par l'enthousiasme (intérêt, attirance, motivation intrinsèque) et par le niveau d'énergie disponible ressentie pour entamer une activité. Elle serait l'élément déclencheur du processus d'engagement d'un individu à une activité. La force comportementale est associée à la persévérance. C'est cette composante qui régule la décision de poursuivre une action ou d'accorder plus d'efforts à l'engagement en dépit des obstacles rencontrés. La force cognitive correspond à la capacité d'un individu à faire la part des choses (voir les éléments

positifs et négatifs) dans l'engagement. Elle réfère à la compréhension et à l'acceptation d'affronter des difficultés afin de pouvoir bénéficier des avantages de l'engagement (motivation extrinsèque).

2.3 Différences et ressemblances entre les conceptualisations de l'engagement scolaire et de l'engagement autre que scolaire

Les définitions de l'engagement sont multiples. Il reste qu'une cohérence est perceptible quant aux dimensions (comportementale, affective et cognitive) et quant aux variables proposées par les écrits scientifiques. Chacune des conceptualisations ou définitions opérationnelles mentionnées plus haut apporte une vision fonctionnelle de l'étude de l'engagement scolaire et de l'étude envers un programme d'intervention communautaire. Les conceptualisations du modèle de l'engagement de Christenson et Reschly (2012) et de Brault-Labbé *et al.* (2009) nous apparaissent comme étant les plus complètes dans leur domaine respectif.

En comparant les dimensions comportementales des modèles, on remarque que la conceptualisation de Christenson et Reschly (2012) est plus opérationnelle, car elle offre un plus grand nombre de variables observables que celui des autres auteurs (la complétion des devoirs, la qualité des travaux et les résultats scolaires, le comportement, les présences, retards et absences). Brault-Labbé *et al.* (2009) supposent que la base de la dimension comportementale soit la persévérance d'un individu envers une activité. Considérant que par définition, la persévérance se réfère à la constance, les variables proposées par Christenson et Reschly (2012) permettent de documenter la persévérance d'un individu dans une activité (présences, comportement, participation active ou passive, etc.).

La dimension affective de Brault-Labbé *et al.* (2009) est définie par la relation entre l'objet (intérêt, attirance, motivation intrinsèque) et l'individu alors que la dimension de Christenson et Reschly (2012) se définit par la relation entre les différents acteurs qui entourent l'objet (relation avec les pairs et les enseignants, le sentiment d'appartenance et identification à l'école) et l'individu. Richer et Vallerand (1998) définissent le sentiment d'appartenance sociale comme suit : un sentiment d'intimité et de proximité entre deux personnes. Il comporte également un sentiment d'acceptation, c'est-à-dire que l'individu se sent compris et écouté par les personnes en qui il a confiance et qui sont significatives pour lui.

On note aussi une différence au niveau de l'inclusion de la variable motivationnelle. Alors que Christenson et Reschly (2012) incluent vaguement la catégorie dans la dimension cognitive, Brault-Labbé *et al.* (2009) considèrent la motivation intrinsèque comme étant au centre de la dimension affective. Ryan et Deci (2000) expliquent que la motivation intrinsèque est de faire « *an activity for the inherent satisfaction of the activity itself* ». En d'autres mots, il est ici question de la motivation intrinsèque lorsque l'individu s'engage pour le plaisir d'en savoir plus, pour le plaisir de se surpasser, pour la stimulation que l'engagement lui procure (Brault-Labbé *et al.*, 2009). En s'appuyant aussi sur le modèle motivationnel de Gillet *et al.* (2012), on remarque que la variable motivationnelle intrinsèque s'intègre dans la définition de la dimension affective proposée par Brault-Labbé *et al.* (2009). La motivation intrinsèque provient de sentiments tels que le plaisir et la satisfaction de participer à quelque chose (Gillet *et al.*, 2012). L'intérêt porté par une personne envers une activité quelconque détermine le type de motivation (intrinsèque vs extrinsèque) (Gillet *et al.*, 2012).

Moins bien définie, on retrouve la motivation extrinsèque en interprétant la définition de la dimension cognitive de Brault-Labbé *et al.* (2009). Les auteures définissent leur

dimension cognitive de cette façon : elle réfère à la compréhension et à l'acceptation d'affronter des difficultés afin de pouvoir bénéficier des avantages de l'engagement. Christenson et Reschly (2012) incluent aussi la catégorie motivationnelle dans la dimension cognitive, mais ne la définissent pas concrètement.

Christenson et Reschly (2012) proposent d'analyser la dimension cognitive à l'aide de variables telles que l'autorégulation, la perception qu'un individu a de la pertinence du programme pour ses aspirations futures et la valorisation des activités. Dubbelt *et al.*, (2016) définissent l'autorégulation comme « *the internal guidance process of individuals that regulates behavior to achieve goals and provides a sense of control over the environment* ». L'individu s'autorégule lorsqu'il est en mesure de maîtriser son comportement afin d'avoir un contrôle sur son environnement dans le but d'atteindre ses objectifs. Brault-Labbé *et al.* (2009) expliquent que cette dimension correspond à la capacité d'un individu de comprendre les avantages et désavantages de son engagement. Elle réfère à l'acceptation de devoir faire face à l'adversité avant d'avoir accès aux avantages. La définition de la motivation extrinsèque de Ryan et Deci (2000) se rapproche grandement de la conceptualisation de la dimension cognitive de Brault-Labbé *et al.* (2009). Les auteurs indiquent que la motivation extrinsèque « *refers to the performance of an activity in order to attain some separable outcomes* ». Les termes avantage et désavantage de la définition de Brault-Labbé *et al.* (2009) sont directement liés à la définition de la motivation extrinsèque. Aussi, la variable valorisation des activités de Christenson et Reschly (2012) est intégrée à la motivation extrinsèque, car le type de motivation, que ce soit intrinsèque ou extrinsèque, dépend de la valeur accordée par l'individu à une activité. La dimension cognitive considère donc aussi la motivation extrinsèque comme variable de motivation.

En s'appuyant sur ces postulats, un cadre théorique opérationnel a été développé pour l'analyse dans deux contextes bien précis : un projet hors classe de prévention du décrochage scolaire et envers le programme habituel d'adaptation scolaire de l'école.

2.4 Description du cadre théorique intégrateur développé pour cette étude

Le modèle de Christenson et Reschly (2012) est celui qui apparaît comme étant le plus complet et défini. D'ailleurs, c'est le modèle le plus récent et les auteures se sont fortement appuyées sur les définitions et conceptualisations de plusieurs chercheurs en milieu scolaire. La base du modèle intégrateur de ce mémoire s'appuie donc presque totalement sur le modèle des deux auteures. Brault-Labbé *et al.* (2009) proposent également un modèle avec des éléments nouveaux, utiles et intégrateurs pour la présente recherche sur un programme d'adaptation en milieu communautaire. Il est ici principalement question de l'aspect motivationnel qui est défini et conceptualisé dans ce modèle. Les travaux de Brault-Labbé *et al.* (2009) ont ainsi grandement contribué à compléter ceux de Christenson et Reschly (2012).

Premièrement, les trois principales dimensions proposées antérieurement par les différents chercheurs, soit les dimensions cognitive, affective et comportementale sont la base du cadre théorique. La dimension scolaire de Christenson et Reschly (2012) a été incluse dans la dimension comportementale. Ce choix s'explique par le fait que des variables exclusivement scolaires ne sont pas fonctionnelles à un modèle intégrateur, car difficilement observables ou non appliquées en milieu communautaire (la complétion des devoirs, la qualité des travaux et les résultats scolaires). Cependant, les résultats scolaires ont été retenus dans le présent modèle afin de documenter les retombées scolaires. Aussi, la variable effort pour les activités

éducatives en classe de la dimension scolaire a pu être fusionnée avec la dimension comportementale.

Deuxièmement, le processus relationnel entre les dimensions diffère d'un auteur à l'autre. Celui de Christenson et Reschly (2012) offre une perspective qui semble permettre d'apporter des détails importants lors de l'analyse de l'engagement. Ce processus propose que les dimensions cognitive et affective jouent un rôle médiateur dans la décision d'engagement comportemental. À des fins de compréhension des différents processus d'engagement, cette lecture des dimensions semble apporter une compréhension plus complète du comportement d'un individu.

Troisièmement, la conceptualisation de la dimension affective de Brault-Labbé *et al.* (2009) complète celle de Christenson et Reschly (2012) en proposant une catégorie motivationnelle intrinsèque. D'après notre compréhension de ces études, l'inclusion de la variable motivationnelle intrinsèque semble plus adéquate dans la dimension affective. En s'appuyant sur la définition de la dimension cognitive de Brault-Labbé *et al.* (2009) et de Christenson et Reschly (2012), la motivation extrinsèque semble plus adéquate dans la dimension cognitive.

La figure 2.1 montre le processus de l'engagement défini au cours de ce chapitre ainsi que les catégories thématiques (variables) du cadre théorique intégrateur. Cette conceptualisation postule que l'engagement et le désengagement scolaire d'un individu se jouent sous plusieurs dimensions. Ces dimensions (cognitive, affective et comportementale) sont en interrelations constantes et dévoilent les causes pour lesquelles un individu décide de persévérer ou d'abandonner ce dans quoi il s'est engagé. Dans les prochaines lignes, pour chacune des dimensions, les catégories thématiques du cadre théorique intégrateur sont définies et opérationnalisées.

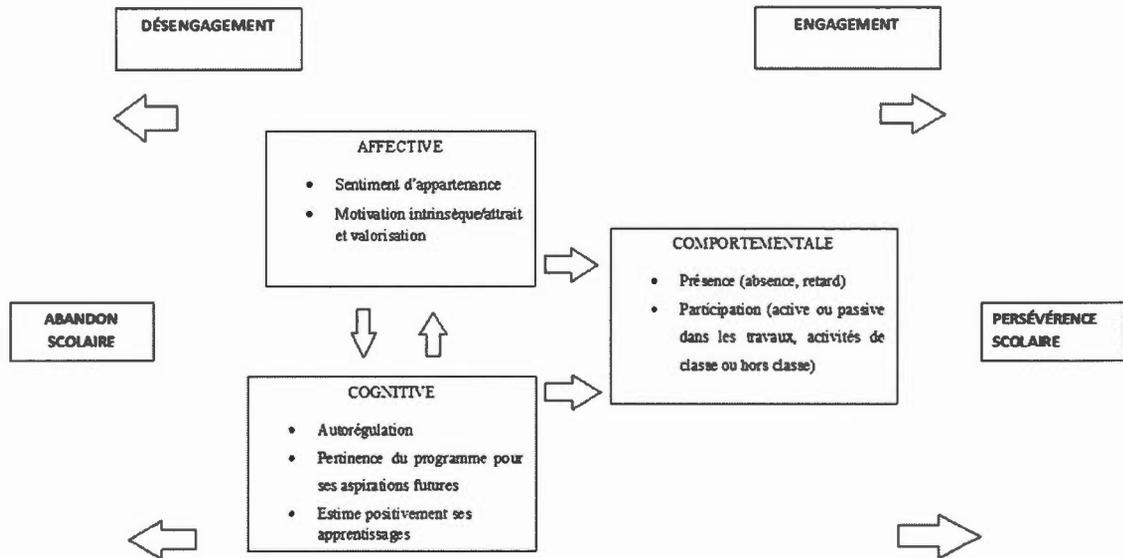


Figure 2.1 Cadre théorique intégrateur de l'engagement scolaire et hors scolaire

2.4.1 La dimension comportementale

La dimension comportementale réfère à la participation active et positive d'un élève dans les activités scolaires et parascolaires. Cet engagement s'étend sur deux composantes : scolaire et comportementale. La catégorie thématique retenue pour la composante scolaire est l'effort pour les activités éducatives en classe. Les catégories thématiques qui forment la composante comportementale sont les présences (retard, absence), la participation active ou passive dans les activités en général et les incidents de comportement (non-respect des consignes, retrait temporaire, suspension).

2.4.2 La dimension affective

Cette dimension se rapporte essentiellement aux sentiments que suscite la participation à la vie scolaire ou aux activités proposées. La dimension se réfère à des sentiments tels que le plaisir, l'intérêt personnel et l'attirance ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement. La dimension se résume donc en deux catégories thématiques : le sentiment d'appartenance/identification et la motivation intrinsèque/attract et valorisation.

2.4.3 La dimension cognitive

Cette dimension conceptualise l'idée d'investissement nécessaire dans l'exercice de la compréhension des activités d'apprentissages proposées. L'élaboration intégrative de cette dimension inclut la totalité des catégories thématique de Brault-Labbé *et al.* (2009) et de Christenson et Reschly (2012) : l'autorégulation, la perception qu'un individu a, la pertinence du programme pour ses aspirations futures et la valorisation des activités.

2.5 Les facteurs contextuels

Considérant l'étude de l'engagement comme étant le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement (Meyer et Allen, 1991), il est nécessaire de percevoir les facteurs contextuels qui permettent de comprendre le processus d'engagement de chacun. Dans le modèle de Christenson et Reschly (2012), il est proposé que les facteurs contextuels influencent l'engagement scolaire qui à son tour, a un impact sur les retombées scolaires. À cet égard, ces facteurs sont catégorisés en facteurs

individuels, familiaux, scolaires, communautaires et sociaux (Lam *et al.*, 2012; Christenson et Reschly, 2012).

L'influence des facteurs contextuels sur l'engagement d'un individu n'existe pas uniquement pour l'engagement scolaire, mais aussi dans d'autres domaines d'étude. On retrouve cette dynamique dans les travaux de Meyer et Allen (1991) sur l'engagement organisationnel, dans ceux de Fillieule (2001) qui portent sur l'action sociale, dans ceux de Nicourd (2008) qui abordent l'engagement des organismes militants, dans le modèle d'engagement bénévole de Hong *et al.* (2009) et dans les travaux de Dieu (2011) à propos de l'engagement citoyen.

Les nombreux processus relationnels proposés par ces auteurs démontrent une dynamique entre les facteurs contextuels et l'engagement d'un individu. Un regard sur ces processus permet de remarquer que plusieurs rapprochements sont perceptibles quant aux facteurs contextuels du modèle scolaire de Christenson et Reschly (2012); Lam *et al.*, (2012) et Griffiths *et al.*, (2012) et ceux s'intéressant aux autres contextes d'engagement. Par exemple, Hong *et al.* (2009) ont élaboré un modèle d'étude pour l'engagement bénévole et ils mettent en relation des facteurs contextuels organisationnels tels qu'une tâche claire et précise, une bonne structure pour l'encadrement et les communications, la flexibilité et l'adaptabilité, le développement des habiletés, l'intégration, la reconnaissance et une raison financière. Dieu (2011) souligne que l'un des facteurs les plus importants pour l'engagement est l'influence et l'encadrement du milieu familial. Cette auteure cite aussi des facteurs plus personnels qui favorisent l'engagement citoyen tel que le fait d'avoir un sentiment de compétence vis-à-vis la tâche à accomplir et la capacité de résilience pour la poursuite de buts personnels. Nicourd (2008) qui œuvre dans le domaine de l'action citoyenne indique que la notion d'utilité, de sens de son action est un facteur déterminant pour rester engagé. Vermmeersch (2004) révèle que la sociabilité est

capitale. Les relations interpersonnelles sont de grande importance dans la décision d'engagement.

À la lumière de ces régularités entre les différents modèles issus de différents milieux, il est possible d'élaborer un modèle pour le processus relationnel entre les facteurs contextuels et l'engagement envers un programme d'intervention communautaire. Le tableau 2.1 présente une adaptation conçue afin d'opérationnaliser l'interaction entre les facteurs contextuels et les différentes dimensions de l'engagement des jeunes élèves pendant leur participation à la Tem. Il est à noter que les facteurs contextuels sont analysés sur une base exploratoire, c'est-à-dire, qu'ils n'ont pas explicitement fait partie du canevas d'entrevue, mais qu'une attention a été portée à leur évocation dans le discours des participants à l'étude.

Tableau 2.1
Modèle d'association entre les facteurs contextuels et l'engagement envers un programme d'intervention communautaire ou scolaire

Facteurs contextuels en milieu communautaire et scolaire.	Catégories thématiques d'engagement des élèves
<p>Individuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problème de comportement • Habileté scolaire • Croyances motivationnelles 	
<p>Familiaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien motivationnel et théorique pour l'apprentissage • Attentes et objectifs • Encadrement et supervision • Ressources pour soutien aux apprentissages à la maison 	<p>Affectif/motivationnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance • Motivation intrinsèque/attrait et valorisation
<p>Le milieu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculum et enseignement proposé (qualité du programme) • Soutien (scolaire, social, mental) • Organisation générale (gestion disciplinaire, autorité, opportunité pour participation des élèves) 	<p>Cognitif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorégulation • Pertinence du programme pour ses aspirations futures/motivation extrinsèque • Estime positivement ses apprentissages
<p>Pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effort et croyance envers le programme • Partage de valeurs communes • Présence • Aspiration à apprendre 	<p>Comportemental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence (absence, retard) • Participation (active ou passive dans les travaux et activités de classe) • Incidents comportementaux (non-respect des consignes, retrait)

2.6 Définir les facteurs contextuels

Les facteurs contextuels présentés dans le tableau 2.1 sont majoritairement issus des études d'Appleton *et al.* (2006) et appuyés par différents auteurs œuvrant dans des domaines en dehors du domaine scolaire.

2.6.1 Facteurs individuels

La littérature relève différents facteurs individuels qui influencent l'engagement d'une personne. Il y a les croyances motivationnelles (objectif de finalité, attribution de la réussite ou de l'échec et le sentiment d'efficacité personnelle) (Lam *et al.*, 2012), le trouble du comportement (Griffiths *et al.*, 2012) et les habiletés scolaires (Skinner et Pitzer, 2012).

Le facteur objectif de finalité suppose que l'individu avec des objectifs d'apprentissage explicites est plus persistant, suite à un échec, que l'individu qui évolue avec des objectifs de performance. Il est en mesure de concentrer son énergie sur l'apprentissage de nouvelles matières même s'il échoue pendant le processus. L'autre ne recherche que des évaluations positives et a tendance à éviter les défis incertains. L'objectif de finalité n'affecte pas seulement la persistance et l'effort à l'apprentissage, mais aussi l'engagement cognitif (Lam *et al.*, 2012).

L'attribution de la réussite ou de l'échec est un facteur qui réfère au fait que lorsque l'individu associe ses succès et ses échecs à l'effort déployé, il aurait tendance à accorder plus d'efforts pour la réussite des futures tâches (Lam *et al.*, 2012).

L'individu avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé croit être en mesure d'accomplir avec succès la tâche proposée. Ce type d'individu tente des tâches complexes et n'abandonne pas facilement (Lam *et al.*, 2012).

Les auteurs expliquent qu'un élève qui s'engage avec un trouble du comportement peut être influencé par différents facteurs : le danger, l'excitation, la légalité, la moralité et l'opinion des pairs et des adultes. Les recherches indiquent que la dimension affective est primordiale pour l'engagement des élèves ayant un trouble du comportement. Lorsque de bonnes relations sont créées et que les incidents comportementaux diminuent, l'engagement s'améliore (Griffiths *et al.*, 2012). Ces auteurs soulignent aussi que les élèves avec un trouble du comportement sont deux fois moins engagés que les autres élèves.

Les auteurs rapportent que les habiletés et les compétences scolaires sont d'importants facteurs déterminants de l'engagement (Skinner et Pitzer, 2012). L'individu qui possède une facilité pour l'accomplissement des tâches demandées serait plus enclin à s'engager à de multiples niveaux.

2.6.2 Facteurs familiaux

Les écrits scientifiques considèrent les parents comme étant des facteurs déterminants pour l'engagement de leurs enfants (Raftery *et al.*, 2012). Christenson et Reschly (2012) ont retenu quatre facteurs familiaux : le soutien motivationnel et scolaire pour encourager l'apprentissage, les attentes et les objectifs parentaux, l'encadrement ainsi que la supervision et les ressources d'apprentissage à la maison.

2.6.2.1 Soutien motivationnel et scolaire pour encourager l'apprentissage

Bempechat et Shernoff (2012) expliquent que les parents ont la possibilité d'engager cognitivement leur enfant dans un processus positif d'apprentissage scolaire. Par un accompagnement constant de l'enfant, les parents peuvent favoriser l'acquisition de stratégies d'apprentissage telles que la persévérance, l'assiduité et la capacité d'attendre et de travailler avant de percevoir les retombées (Bempechat et Shernoff, 2012).

2.6.2.2 Attentes et objectifs

Appleton *et al.* (2006) expliquent que les parents qui valorisent les apprentissages et qui encouragent l'enfant dans ces apprentissages vont susciter un meilleur engagement que les parents qui n'ont que peu d'attentes envers les apprentissages et performances.

2.6.2.3 Encadrement et supervision

Les parents qui mettent de l'avant des mesures autoritaires calculées afin d'encadrer et de supporter le succès d'apprentissage de l'enfant promeuvent l'engagement. Porter de l'intérêt envers les activités pratiquées, montrer de l'affection et s'impliquer activement dans les apprentissages de l'enfant sont des approches qui influencent l'engagement de l'enfant. Un suivi et un soutien aux apprentissages constants pourraient créer un intérêt intrinsèque (Bempechat et Shernoff, 2012).

2.6.3 Le milieu d'apprentissage

Les études qui documentent le niveau d'engagement de l'élève dans son milieu scolaire démontrent que les élèves font preuve d'un bon niveau d'engagement dans divers environnements de l'école (corridor, terrain de jeu, cafétéria, sports, activités parascolaires). L'endroit où l'engagement de l'élève est significativement faible est à l'intérieur de la classe (Pianta *et al.*, 2012). Les auteurs relèvent plusieurs facteurs contextuels d'importance pour l'engagement : le climat relationnel général, le curriculum et l'enseignement proposés, le soutien (scolaire, social, mental) et l'organisation générale (gestion disciplinaire, autorité, occasions favorisant la participation des élèves) (Pianta *et al.*, 2012).

2.6.3.1 Climat relationnel général (enseignants, intervenants)

Le climat relationnel existant entre l'enseignant ou l'intervenant et l'élève a un impact considérable sur l'engagement en classe. Les auteurs expliquent que la relation entre un enseignant et un apprenant doit pouvoir refléter la capacité du contexte d'apprentissage (la classe ou autre) à promouvoir le développement de l'apprenant. Toutes les relations ont un impact sur le bon fonctionnement d'un milieu d'apprentissage. Les auteurs soulignent que les relations développées avec les collègues et les enseignants ont des impacts émotionnels et psychologiques sur les élèves.

2.6.3.2 Curriculum et enseignement proposés (la qualité du programme)

Les jeunes s'engagent dans des activités qui offrent des défis atteignables, soit des défis adaptés à leur capacité et qui contribuent au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (Pianta *et al.*, 2012). Ces mêmes auteurs rapportent les commentaires d'élèves désengagés qui expliquent que le programme de classe n'offre pas d'activités d'apprentissage qui répondent aux besoins et aux motivations des apprenants. Le fonctionnement scolaire, fondamentalement compétitif, contribue directement au sentiment d'aliénation et de désengagement des apprenants (Pianta *et al.*, 2012).

2.6.3.3 Soutien (scolaire, social, mental)

L'identification au milieu d'apprentissage est un facteur d'engagement souvent répété dans le milieu scientifique. Le développement de ce sentiment passe par un encadrement et un soutien (scolaire, social et mental) adéquat pour l'apprenant. La classe est notamment un lieu où les élèves ont besoin d'être encouragés et aidés. Les apprenants ont tous des besoins différents. Certains ont des troubles du comportement et d'autres peuvent témoigner des humeurs dépressives. L'école doit organiser un suivi afin d'accompagner ces élèves à surmonter leur difficulté afin qu'ils s'engagent dans leur apprentissage (Pianta *et al.*, 2012).

2.6.3.4 Organisation générale (gestion disciplinaire, autorité, occasions favorisant la participation des élèves)

Les écrits scientifiques indiquent que pour qu'un milieu, notamment la classe, puisse être un moteur d'apprentissage, il doit construire un environnement qui permet aux apprenants de vivre un sentiment de contrôle, d'autonomie, de choix et de possibilité de réussite (Pianta *et al.*, 2012). Un milieu qui opte pour une approche disciplinaire trop coercitive limiterait ce genre de sentiments. Le contraire (aucune règle) n'apporte pas de meilleurs résultats. L'apprenant a besoin d'un milieu où les règles, l'organisation et le fonctionnement sont clairs et également appliqués. Robertson et Colletterie (2005) soulignent qu'un système d'apprentissage basé sur la reconnaissance des réussites possède plus de chance d'être efficace que son contraire. Pianta *et al.* (2012) ajoutent que les politiques d'école et le fonctionnement de classe sont souvent coercitifs et que cette approche décourage la possibilité de découverte et de curiosité des apprenants.

2.6.4 Les pairs

La relation entre l'engagement d'un apprenant et celle de ses collègues (amis) est très présente dans la littérature. Cette relation est importante, car les apprenants passent beaucoup de temps avec leurs collègues de classe et leurs amis. Il est donc logique que ces apprenants s'influencent mutuellement. Juvonen *et al.* (2012) indiquent qu'une influence négative d'un pair envers un apprenant peut guider l'apprenant à ne plus s'identifier à l'établissement et à s'engager dans des comportements non acceptables par cet établissement. L'influence contraire est tout aussi possible, car une relation positive pouvant motiver un apprenant à s'engager dans ses

apprentissages et dans tous les autres contextes du milieu d'apprentissage (Juvonen *et al.*, 2012).

2.6.4.1 Effort et croyance envers le programme/apprentissage

Les efforts et croyances envers le programme et les apprentissages des apprenants réfèrent à la relation entre ce que le milieu d'apprentissage offre et ce à quoi les apprenants s'attendent ou désirent apprendre. Tel que mentionné plus haut, les apprentissages offerts sont souvent déconnectés de la réalité des intérêts des apprenants. L'impact de cette déconnexion est amplifié par le fait que les pairs vont s'influencer entre eux dans ce mécontentement éducatif (Juvonen *et al.*, 2012).

2.6.4.2 Partage de valeurs communes

Les jeunes tendent à choisir des amis qui leur ressemblent. Les apprenants qui ont des amis engagés deviennent, conséquemment, engagés à leur tour. Les apprenants qui ont des amis désengagés partagent le désengagement de ces derniers (Juvonen *et al.*, 2012).

2.6.4.3 Amitié avec des élèves souvent absents

Un apprenant qui ne se présente pas en classe ou à l'activité est un apprenant qui n'est pas beaucoup engagé. L'influence des pairs se situe aussi à ce niveau. Un jeune qui a pour ami un élève qui manque souvent des cours ou qui se présente souvent en retard à une activité aura tendance à faire de même. Cela s'applique pour les

apprentissages scolaires tout autant que pour les activités parascolaires (Juvonen *et al.*, 2012).

2.6.4.4 Aspiration à apprendre du groupe

L'aspiration à apprendre se réfère au désir de vouloir approfondir et performer pour un ou plusieurs types d'apprentissages. Lorsque les pairs sont intéressés par les notions enseignées et que le désir d'apprendre est partagé par les pairs, l'apprenant est souvent directement influencé. Ce dernier s'engage ainsi dans ses apprentissages scolaires et dans d'autres activités éducatives appuyées par les pairs (Juvonen *et al.*, 2012).

2.7 Schéma théorique

Les bases théoriques étant établies, il est maintenant possible de schématiser le cadre théorique retenu pour cette étude. La figure 2.2 explique le processus relationnel entre les facteurs contextuels communautaires et l'engagement envers la Tem, ainsi que les facteurs contextuels scolaires qui influencent l'engagement scolaire qui, à son tour, influence les retombées scolaires.

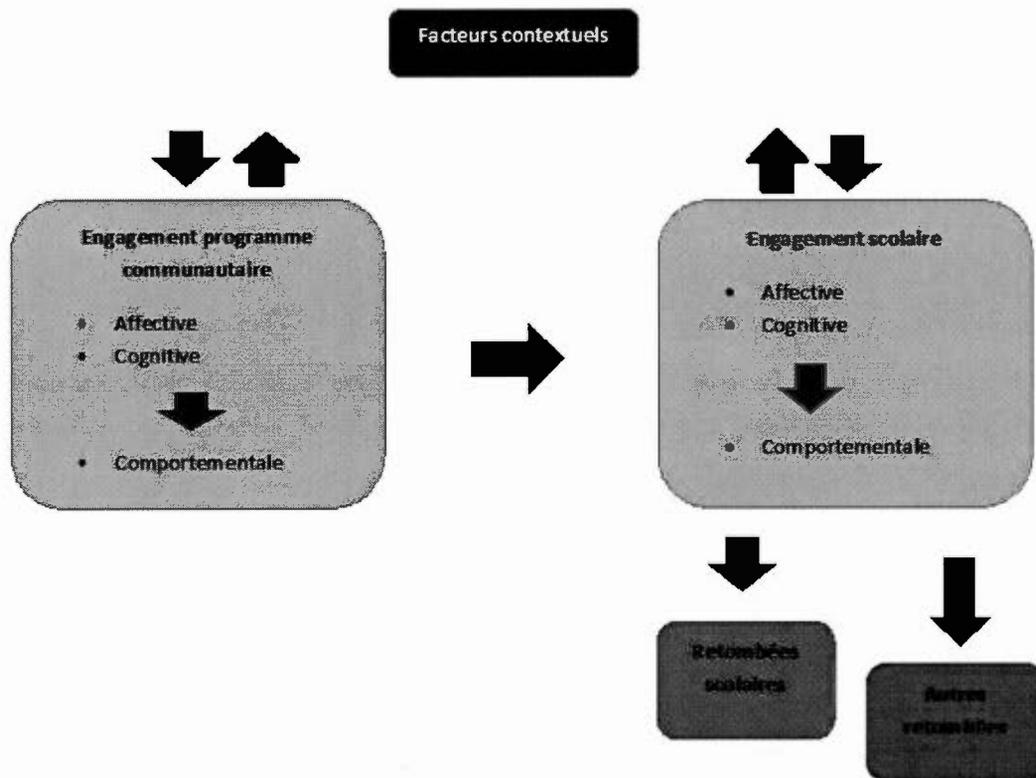


Figure 2.2 Processus relationnel entre les facteurs contextuels et l'engagement

Le cadre théorique tridimensionnel de l'engagement propose d'analyser l'engagement des élèves sous trois dimensions. L'évaluation de l'engagement des élèves au projet de la Tem pourra être réalisée en considérant la dimension comportementale, la dimension affective et la dimension cognitive. Cette analyse détaillée permet de porter un regard précis sur les retombées du projet telles que rapportées par les élèves participants.

2.8 Les recherches évaluatives et les programmes d'intervention

Les prochaines lignes font état des programmes d'intervention de nature hors classe et communautaire qui ont fait l'objet d'une évaluation et d'une publication scientifique. Puisque très peu de programmes d'intervention cadrent avec ces éléments, les programmes d'intervention soumis à une évaluation et qui incluent des volets communautaires ont été intégrés dans la recension qui suit. Le principal objectif de cette recension est de documenter le peu d'utilisation de l'engagement comme déterminant de la réussite. D'ailleurs, Archambault et Vandebossche (2014), expliquent que l'engagement fait partie intégrante des théories du décrochage scolaire. Les auteures font état de l'utilisation de la théorie de l'engagement dans les recherches actuelles et soulignent notamment que les trois dimensions ne sont que très rarement évaluées les unes avec les autres. La théorie de l'engagement étant relativement nouvelle, il semble que peu de recherches semblent s'y être appuyées. En fait, Archambault et Vandebossche (2014) ne rapportent que cinq études, au niveau de l'école secondaire, qui traitent l'ensemble des dimensions de l'engagement. Les prochaines lignes démontrent le peu d'utilisation de la théorie de l'engagement dans les recherches évaluatives actuelles concernant les programmes d'intervention.

Les travaux de Péchard (2015), Lessard *et al.* (2013), Janosz *et al.* (2010), Potvin *et al.* (2007) ainsi que Janosz et Deniger (2001), sont les principales études qui ont pu être répertoriées sur cette question. Il en ressort qu'il n'y a que peu d'études évaluatives sur les programmes d'intervention hors scolaire ayant considéré l'engagement. De plus, peu de ces études rapportent des effets significatifs sur la réussite scolaire des élèves participants. Il en ressort aussi une faible utilisation de l'ensemble des catégories thématiques de la théorie de l'engagement.

2.8.1 Évaluations et impacts mitigés

Janosz et Deniger (2001) ont fait l'évaluation de cinq programmes d'intervention, dont quatre sont détaillés dans les prochaines lignes, car ils offrent un volet communautaire. Tout d'abord, la Classe Alternative de Saint-Henri est une variante d'un programme d'intervention classique de cheminement particulier de formation (CPF). Trois enseignants sont titulaires d'un groupe d'élèves en difficulté. Certains élèves, en dehors de ce groupe, peuvent temporairement l'intégrer afin de rattraper certaines notions non acquises. Des activités en milieu communautaire, parascolaire et d'ordre professionnel sont organisées. Ensuite, le programme d'intervention Alternative au décrochage scolaire est très similaire à la classe CPF précédente. Il diffère dans le fait que ce programme d'intervention est communautaire et qu'il s'intègre au milieu scolaire, dans la classe de CPF de l'école secondaire Jeanne-Mance. Les enseignants s'occupent des matières de base et les intervenants du groupe communautaire organisent le soutien psychosocial, les communications familiales, les stages en milieu de travail, etc. L'Ancre des jeunes, quant à lui, est un programme d'intervention exclusivement communautaire. Les intervenants accueillent les élèves dans un local privé où ils offrent de l'aide aux devoirs, un soutien psychosocial et de multiples activités sportives, artistiques et manuelles. Finalement, le Groupe d'Intervention Pédagogique et Communautaire s'adresse à des élèves de première et deuxième secondaires du secteur régulier et propose, tout d'abord, une intervention qui vise à prévenir l'échec par un accompagnement scolaire. Le tutorat se déroule dans l'école après les heures de classe et ensuite, les animateurs organisent des activités sportives, artistiques et informatiques.

Sans s'appuyer directement sur le modèle théorique de l'engagement, les études évaluatives menées par Janosz et Deniger (2001) sur les programmes d'intervention détaillés ci-dessus, semblent documenter un bon nombre de catégories thématiques

proposées par le modèle. Par exemple, les auteurs ont choisi de mesurer la motivation scolaire des élèves. Cette catégorie thématique se retrouve dans les dimensions affective et cognitive du modèle théorique de l'engagement. Aussi, plusieurs catégories thématiques de la dimension comportementale ont été mesurées. Il s'agit notamment du niveau disciplinaire, du rendement scolaire et de la poursuite des études.

Ils ont aussi intégré un volet qualitatif qui visait à documenter l'expérience des élèves. Ce volet était composé de cinq questions et de plusieurs sous-questions qui abordaient les trois dimensions du modèle de l'engagement. La durée des entrevues était de 15 à 75 minutes. D'après le temps accordé à certaines entrevues (15 minutes) il est possible de déduire que seules les questions de base étaient posées. Les questions portaient principalement sur leur perception de leur expérience à travers le programme d'intervention et le programme scolaire, sur les raisons qui ont motivé leur participation au programme et sur leur perception des résultats suite à leur expérience.

Les auteurs indiquent que les effets à long terme sur la réussite scolaire de ces programmes d'intervention ne sont pas probants.

Les interventions paraissent cependant moins efficaces pour les réintégrer au secteur régulier (mandat officiel de plusieurs des programmes d'intervention évalués) ou pour les conduire à une quelconque forme de diplomation (Janosz et Deniger, 2001).

Lessard *et al.* (2013) ont recensé quatre programmes d'intervention québécois qui ont obtenu des résultats positifs. Le programme d'intervention Pare-Chocs vise la prévention du décrochage scolaire par la prévention ou la réduction de la dépression chez les élèves de 14 à 17 ans. Pendant douze rencontres, un groupe d'intervenants

anime des ateliers comprenant différentes activités. Pendant ces activités, les jeunes à risque peuvent aborder et travailler sur des thèmes adaptés à leurs besoins. L'évaluation de ce programme d'intervention a été menée par Poirier (2012) et comporte une évaluation à deux niveaux : la mise en œuvre du programme d'intervention et les effets cognitivo-comportementaux. Les variables cognitivo-comportementales évaluées sont les attitudes dysfonctionnelles qui démontrent une distorsion cognitive associée à la réussite, à la dépendance et à la capacité de contrôle de soi. Le questionnaire de recherche de cette étude est très complet et porte un regard sur plusieurs facteurs contextuels similaires à ceux inclus à la théorie de l'engagement. Parmi ces facteurs, il y a notamment les résultats, la situation familiale, le climat de classe, la perception du jeune de ses comportements intériorisés et extériorisés, les aptitudes à la résolution de problèmes, les attitudes personnelles et la perception de l'élève de la qualité de vie à l'école. En considérant ces dernières catégories thématiques, il est possible de comprendre que le modèle d'évaluation du programme d'intervention Pare-Chocs suggère d'analyser les effets avec un bon nombre de catégories thématiques qui s'intègrent au modèle de l'engagement. Cependant, malgré la présence de ces catégories thématiques similaires, le regard est porté sur la capacité du programme d'intervention à prévenir des comportements dépressifs. L'engagement n'y pas analysé. La mise en œuvre est aussi documentée, mais seulement selon la perception des intervenants. Poirier (2012) indique qu'une participation à ce dernier pourrait prévenir le décrochage scolaire, mais qu'une étude auprès d'un échantillon plus large et de plus longue durée est nécessaire afin de confirmer cette hypothèse.

Le second programme d'intervention recensé par Lessard *et al.* (2013) est Bien dans mes Basket. Il s'inscrit dans le cadre des activités parascolaires de l'école secondaire Jeanne-Mance. Le programme d'intervention propose aux jeunes du secteur régulier et aux jeunes à risque de s'engager dans une équipe sportive de l'école. Des activités

pour assurer le développement psychosocial sont organisées en parallèle. Les objectifs de ce programme d'intervention sont de développer les habiletés de vie et le sentiment d'appartenance envers le programme d'intervention et l'école. L'évaluation de ce programme d'intervention a été menée par l'équipe de recherche de Suzanne Laberge du Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales et les discriminations. Les chercheurs ont mené trois évaluations indépendantes qui se concentraient sur le transfert des habiletés de vie acquises lors de leur participation au programme d'intervention, la capacité d'*empowerment* et le sentiment d'appartenance. L'étude du transfert des habiletés de vie s'est concentrée sur l'identification des facteurs contributifs impliqués dans le processus. Cette étude ne documente pas les retombées scolaires, telles que la prévention du décrochage ou la réussite scolaire, mais les facteurs qui sont actifs dans le transfert des habiletés de vie dans d'autres domaines que le domaine scolaire. L'étude du développement de l'*empowerment* a été réalisée à partir de rencontres qualitatives avec d'anciennes élèves inscrites dans les activités sportives proposées par le programme d'intervention et qui ont complété leurs études secondaires. Cette étude a identifié les facteurs du programme d'intervention qui ont permis à ces filles de développer de l'*empowerment*. Considérant que ces anciennes élèves ont réussi leur parcours scolaire, il est intéressant d'identifier ce type de facteurs contributifs. Dans cette étude, l'évaluation de l'ensemble des dimensions de l'engagement n'a pas été menée. La recherche documente toutefois le sentiment d'appartenance, catégorie thématique qui s'intègre à la théorie de l'engagement (dimension affective). Cependant, aucune catégorie thématique des dimensions cognitives et comportementales ne fait partie de l'évaluation. Aussi, l'étude ne fait pas de distinction entre le sentiment d'appartenance au programme d'intervention et celui envers l'école. L'engagement n'est donc exploré que sur une base affective au niveau scolaire.

Poirier et Fortin (2013) ont mené une évaluation complète des effets du programme d'intervention Trait d'Union. Ce programme d'intervention est le troisième recensé par Lessard *et al.* (2013). Plusieurs dimensions de l'engagement sont documentées dans cette évaluation, mais l'évaluation se concentre principalement que sur le milieu scolaire. Pour la dimension comportementale, les auteurs ont évalué des catégories thématiques telles que les retards, absences, retenues, suspensions et échecs ainsi que le rendement scolaire. Pour la dimension affective, les auteurs ont documenté le climat social de la classe de français et la perception de la qualité de vie à l'école (face à ses enseignants, ses pairs, ses apprentissages). Les catégories thématiques de la dimension cognitive n'ont quant à elles pas été documentées. Au niveau des effets, les auteurs soulignent que les élèves semblent avoir vécu une diminution de plusieurs facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux. Cependant, en ce qui concerne l'impact du programme d'intervention sur la prévention du décrochage scolaire, les évaluateurs mentionnent qu'étant impliqués dans d'autres mesures de prévention, les impacts notés sur les élèves participants pourraient avoir été causés par d'autres interventions que leur participation à Trait d'Union. L'engagement au programme d'intervention n'a été évalué que sur la présence des élèves au programme d'intervention (dimension comportementale).

Le quatrième programme d'intervention recensé par Lessard *et al.* (2013) est Alternance-suspension et vise à structurer le temps de suspension scolaire d'un élève. Les intervenants accueillent les élèves et proposent plusieurs types d'activités telles qu'accomplir des travaux scolaires, des activités motivationnelles, un suivi psychosocial et des stages en milieu professionnel. Le programme d'intervention a été évalué par la firme d'experts CAC international (Coopérative d'animation et de consultation). Le modèle d'évaluation de la firme n'est pas disponible en bibliothèque ou en ligne. Une synthèse des effets révèle les différents aspects évaluatifs et il semble que la firme ait concentré l'évaluation sur les changements comportementaux

au niveau scolaire. Aucun effet lié à la dimension affective ou cognitive n'est souligné. Au niveau des impacts du programme d'intervention, la firme souligne que les élèves ont connu des résultats positifs quant à la diminution des facteurs de risque du décrochage. Toutefois, les résultats quant à la diminution du décrochage ne sont pas précisés.

Finalement, le programme d'intervention Décllic, programme d'intervention évalué par Péchard (2015) est offert à des élèves de secondaire trois qui ont été identifiés comme étant les plus à risque de décrocher. L'originalité de ce programme d'intervention se situe dans le fait que les cours sont dispensés par deux enseignantes dans un local situé à l'extérieur de l'école. Les élèves sélectionnés poursuivent leur apprentissage scolaire, mais avec une attention particulière à l'acquisition d'un diplôme de formation professionnelle. Le programme d'intervention relève exclusivement de l'école secondaire, mais inclut un partenariat avec des intervenants communautaires. Ces intervenants proposent des volets d'aide aux devoirs, des activités ayant pour objectif la découverte de leur compétence et de leurs habiletés sociales et des activités de développement professionnel. Une évaluation de ce programme d'intervention a été menée par Péchard (2015) en étant centrée sur la perception de la qualité de l'expérience scolaire des élèves à risque, relativement aux relations maître-élève entretenues pendant l'année scolaire (dimension affective). Une analyse détaillée de l'expérience scolaire de l'élève est menée, mais toujours exclusivement liée aux relations maître-élève. L'impact que pourraient avoir les volets scolaire, psychosocial et professionnel sur leur expérience scolaire n'a pas été étudié.

2.8.2 Modèle théorique peu ou pas appliqué

Les écrits scientifiques démontrent que l'engagement de l'élève dans son parcours scolaire est intimement lié à sa réussite scolaire. Malgré ce constat, on ne ressort que très peu d'études évaluatives qui ont été menées avec le modèle théorique de l'engagement. Aussi, comme le démontrent certaines études mentionnées plus haut, l'engagement n'y est souvent exploré que sur une base comportementale et affective dans un contexte scolaire. Dans un contexte d'intervention communautaire, l'évaluation n'est parfois réalisée axée qu'au niveau de la dimension comportementale. Dans les deux cas, la dimension cognitive de l'engagement est peu souvent documentée. La dimension cognitive propose des catégories thématiques telles que l'appréciation des notions d'apprentissages, le désir de maîtriser les sujets d'apprentissage et un désir d'apprendre au-delà de ce qui est requis/attendu. Ces catégories thématiques semblent être d'une importance capitale dans la compréhension du processus de décrochage scolaire. Ce genre de catégories thématiques n'est que rarement inclus dans les études évaluatives accomplies à ce jour.

2.9 Objectifs spécifiques

La présente étude a d'abord comme objectif général de mieux comprendre le processus d'engagement et selon quels facteurs contextuels des élèves cheminant en adaptation scolaire s'engagent-ils dans le cadre du programme communautaire et envers le programme scolaire ? Cette question étant trop peu documentée sous l'angle de la théorie de l'engagement, particulièrement en raison du peu d'études évaluatives qui ont considéré ses trois dimensions, sa pertinence demeure incontestable. De plus, considérant que les retombées de ce type d'action nécessitent un engagement

préalable dans l'activité programmée (Durlak, 2008), il est important de spécifier les objectifs de la présente étude.

Les objectifs spécifiques sont au nombre de quatre, soit de : (1) décrire le processus d'engagement envers un programme d'intervention communautaire et d'engagement scolaire (envers l'école) d'élèves ayant participé à un programme d'intervention hors scolaire visant à améliorer leur engagement scolaire ; (2) porter un regard sur l'interrelation entre l'engagement envers un programme d'intervention communautaire extrascolaire (hors classe) et le développement de l'engagement scolaire; (3) faire ressortir les facteurs contextuels (communautaires et scolaires) contributifs à l'engagement tant à un programme d'intervention communautaire que scolaire et (4) documenter les retombées rapportées par les élèves de l'intervention communautaire sur leur engagement et leur réussite scolaire.

2.10 Le programme d'intervention à l'étude

La Table est mise (Tem) est un programme d'intervention qui propose une participation à des ateliers de cuisine pour des élèves du secondaire. À la fréquence d'une fois par semaine pendant l'ensemble de l'année scolaire, un groupe-classe (8-12 élèves) participe à ces activités. Ces élèves évoluent dans un programme scolaire à cheminement particulier. Deux animateurs accueillent les élèves, l'un est cuisinier de profession et l'autre est intervenante en éducation spécialisée. Une journée type consiste à apprendre des techniques de préparation de nourriture et à cuisiner. Les repas préparés sont servis pendant l'heure du dîner, aux élèves d'une école primaire à proximité. Pendant l'après-midi, les intervenants organisent des activités psychosociales ou d'autres activités de cuisine. Ce programme est certainement un bon exemple de programmes issus du milieu communautaire qui s'appuient sur la

logique d'intervention hors école présentée précédemment. En plus de se dérouler sur une année complète, il est développé autour d'un sujet d'apprentissage (la cuisine) original et potentiellement engageant pour les élèves participants. Il apparaissait donc fort intéressant afin d'étudier les retombées de ce type d'intervention sur l'engagement des jeunes, tant dans cette intervention qu'à l'école.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie utilisée afin d'atteindre les quatre objectifs mentionnés précédemment est précisée. En premier lieu, le devis de recherche sera présenté, puis la population à l'étude et l'échantillon. Cette présentation de la méthodologie sera poursuivie par l'explication des moyens grâce auxquels la collecte de données a été réalisée, suivi de la description de la méthode d'analyse utilisée. Enfin, une section est consacrée aux considérations éthiques de la recherche.

3.1 Devis

Pour documenter l'expérience des participants, une stratégie de recherche qualitative d'ordre exploratoire et descriptive auprès de huit participants a été retenue. Cette démarche donne accès au type d'informations souhaitées afin de répondre aux objectifs de recherche.

Ce choix méthodologique est aussi justifié par le fait que le désengagement scolaire, qui est le phénomène à l'étude, perdure malgré la mise en place d'interventions qui s'appuient sur les écrits scientifiques les plus récents. Dans cette situation, une compréhension approfondie du phénomène par une approche qualitative peut s'avérer utile. Paillé et Mucchielli (2008) expliquent que la recherche qualitative permet au chercheur de suivre une logique de proximité avec les personnes participant à l'étude. C'est-à-dire que l'approche qualitative a l'avantage de viser la compréhension et l'interprétation des expériences des participants.

L'entrevue semi-dirigée a été choisie pour saisir les perceptions et les points de vue des élèves participants. Par sa dynamique interactionnelle, ce type d'entrevue permet au chercheur de laisser l'interviewé approfondir ses pensées et ses perceptions. Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée de cette façon :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340)

Par ailleurs, l'entrevue semi-dirigée s'avère d'autant plus pertinente étant donné que les élèves interviewés avaient parfois des difficultés de communication. Le fait de pouvoir relancer et discuter avec les interviewés permettait une meilleure compréhension de leurs perceptions.

3.2 Participants

Cette étude ciblait une population bien précise. Il s'agit d'élèves considérés à risque de décrochage scolaire ayant entre 14 et 17 ans. Ils cheminaient dans un programme scolaire adapté aux élèves à risque de décrochage. Ces derniers provenaient de deux écoles secondaires différentes, toutes deux situées dans la région administrative de la Capitale-Nationale. Ces écoles ont été choisies comme milieu d'étude pour des considérations de faisabilité. Les relations déjà existantes entre l'un des directeurs de recherche et les écoles ont permis de coordonner l'étude de l'étudiant-chercheur et le programme d'intervention la Tem. Les participants étaient des élèves ayant participé au programme d'intervention la Tem pendant l'année scolaire complète (2013-2014).

En groupe de 8 à 10, ils se déplaçaient de leur école au local de la Tem, à raison d'une fois par semaine, pour participer aux activités organisées. Les intervenants du programme d'intervention accueillaient des groupes-écoles différents du lundi au jeudi. La participation d'un élève à la Tem était donc d'une journée par semaine. Les critères d'inclusion étaient de faire partie de l'un de ces groupes d'élèves et ce, depuis le début de l'année scolaire.

3.3 Échantillon

L'échantillonnage théorique s'est fait par une sélection non probabiliste. Il s'agit d'un processus de collecte de données qui est représentatif du milieu d'analyse (Savoie-Zajc, 2007). Cette collecte passe par la sélection de participants qui représentent l'expérience vécue par l'ensemble des élèves qui ont participé à la Tem. Pour ce faire, suite aux commentaires des intervenants de la Tem, l'étudiant-chercheur a choisi deux groupes d'élèves pour qui l'expérience à la Tem avait été différente. L'un des groupes avait vécu une excellente expérience, pendant laquelle aucun manquement aux consignes et une participation constante et positive ont eu lieu. L'autre groupe a vécu une expérience moins positive pendant laquelle des problèmes de participation et de comportement sont survenus. Tous les participants de ces deux groupes ont été sollicités et un total de huit participants (quatre de chaque groupe) ont rapporté le formulaire de consentement et ont accepté de participer à l'étude sur un potentiel de vingt participants.

3.4 Canevas d'entrevue

Un canevas d'entrevue a spécifiquement été développé afin de soutenir la réalisation des entrevues semi-dirigées. Ce canevas a été réalisé à partir du cadre théorique du présent mémoire. Il est constitué de 7 questions et de plusieurs sous-questions, principalement de type ouvert (voir Annexe A). La deuxième question a été la seule de type fermé (À combien de rencontres as-tu participé ?), alors que ses sous-questions sont de type ouvert.

Ce canevas d'entrevue se divise en cinq parties. Pour commencer, il a été demandé aux participants au participant d'expliquer dans ses mots son expérience à la Tem. Cette question a principalement servi de « brise-glace » à l'entrevue. Par de petits échanges entre l'étudiant-chercheur et l'élève, ce dernier a pu expliquer sa vision de son expérience à la Tem. Le deuxième thème concernait la dimension comportementale. Il était demandé alors à l'élève d'indiquer ses journées de présence à la Tem. Ensuite, la qualité de sa participation dans les activités de la Tem était discutée. À cette étape, l'objectif était de laisser l'élève s'exprimer le plus possible sur ses intérêts et sur ses motivations à participer ou à ne pas participer aux activités. Ensuite, l'étudiant-chercheur souhaitait que l'élève de chiffre sa participation sur une échelle d'un à dix et d'expliquer les raisons pour lesquelles il s'attribuait cette note. Une comparaison de sa note à celles qu'il donnerait aux autres élèves de son groupe (une plus forte et une plus faible) était ensuite effectuée, tout en expliquant les raisons pour lesquelles il proposait ces notes.

La troisième thématique abordée au cours de l'entrevue était celle de l'engagement affectif. Les questions posées aux élèves ont consisté à identifier les retombées du programme d'intervention au niveau de leur situation relationnelle avec leurs collègues et avec les intervenants. L'approche a été de laisser parler les élèves et de

les relancer au besoin, afin de comprendre si les relations étaient bonnes et si oui, quels étaient les éléments du projet qui ont favorisé ces relations.

Le quatrième thème traitait les résultats scolaires actuels et passés. Avaient-ils varié positivement ou négativement ? Est-ce que la Tem avait contribué dans ces variations de résultats ? Pour terminer, l'étudiant chercheur a demandé aux élèves de donner une appréciation précise des éléments qui ont influencé leur participation au projet.

Le tableau 3.1 présente les questions du guide d'entretien en fonction des dimensions de la théorie de l'engagement qu'elles couvrent. Il est à noter que lors des entrevues, les participants pouvaient aborder plusieurs dimensions dans leur réponse à une question. Dans le but de récolter le plus d'information possible, l'étudiant-chercheur n'a pas imposé de limites lorsque les participants exprimaient leur réponse.

Tableau 3.1
Les questions du guide d'entretien et leur appartenance aux dimensions de l'engagement

Dimensions	Questions
Comportementale	<p>Q1. Tu as participé au projet la Tem cette année. Peux-tu m'expliquer dans tes mots en quoi consiste le projet ?</p> <p>Q2. À combien de rencontres as-tu participé ? Raconte-moi de quelles façons tu as participé à la Tem ? Qu'est-ce que tu as eu à faire ?</p> <p>Q3. Sur une échelle de 1 à 10, combien te mettrais-tu pour décrire ton niveau de participation à la Tem, (1) voulant dire « participation très faible » et (10), « participation très élevée ». Peux-tu m'expliquer pourquoi tu te donnes ce score-là ? Donne-moi des exemples. (Pourquoi 8 (donner le score du jeune) plutôt que 6 (score moins 2) ; pourquoi 8 et pas 10 (score plus 2)) Qu'est-ce qui t'a aidé à participer ? (Facilitateurs) Qu'est-ce qui a été difficile ? (Barrières)</p> <p>Q5. Qu'est-ce que ta participation à la Tem... (répéter à chaque fois) - a changé dans ta participation en classe ? Donne-moi des exemples.</p>
Affective	<p>Q4. J'aimerais que tu me parles de la gang avec qui tu as fait le projet. Décris-moi la gang Comment te sentais-tu dans la gang ? Au début et à la fin ? Quelle était ta place ? Parle-moi de ta relation avec les intervenants de la Tem. Qu'est-ce qui a rendu faciles tes échanges avec la gang et les intervenants ? Qu'est-ce qui a été difficile ?</p> <p>Q5. Qu'est-ce que ta participation à la Tem... (répéter à chaque fois) - t'a appris sur la cuisine ? Donne-moi des exemples. - t'a appris sur toi-même ? Donne-moi des exemples. - a changé dans ta capacité à travailler avec les autres élèves dans la classe ? Donne-moi des exemples. - a changé ta relation avec tes enseignants ? Donne-moi des exemples.</p> <p>Q7. Pour terminer, qu'est-ce que tu as pensé du projet la Tem ? - qu'est-ce que tu as le plus aimé (donne-moi les points forts) ? - qu'est-ce que tu as le moins aimé (donne-moi les points faibles) ?</p>
Cognitive	<p>Q5. Qu'est-ce que ta participation à la Tem - a changé dans ta façon de voir l'école ? Donne-moi des exemples. - a changé dans ta façon d'envisager ton avenir (études, travail) ? Donne-moi des exemples.</p>

3.5 Procédures

Cette partie comporte la description des étapes de recrutement des participants ainsi qu'une explication du déroulement des entrevues. Les huit entrevues semi-dirigées se sont déroulées les 4 et 5 juin 2014. Elles ont duré entre 30 et 45 minutes chacune. Toutes les entrevues ont été effectuées par l'étudiant-chercheur.

3.5.1 Recrutement

Avant tout, une communication téléphonique entre l'étudiant-chercheur responsable de la recherche et l'intervenante en chef du projet de la Tem a été effectuée afin de détailler les modalités de passation d'entrevue. C'est l'intervenante qui a eu le mandat de demander aux élèves s'ils voulaient participer au projet de recherche. Afin de soutenir l'intervenante dans l'explication du projet, un courriel détaillé lui avait été fourni ainsi que le formulaire de consentement qui explique très bien les buts et objectifs de la recherche (Annexe B). Plusieurs informations étaient disponibles sur demande afin que les répondants puissent donner un consentement éclairé à la participation au projet de mémoire.

Le formulaire d'information et de consentement accepté par le comité éthique de l'UQAM (Annexe B) a été dûment construit par l'étudiant-chercheur. Ce formulaire a été remis à tous les élèves des groupes du mercredi et du jeudi par l'intervenante. Le tout a été remis par l'élève à son parent responsable. Une fois le formulaire signé, le participant l'a retourné aux responsables du programme d'intervention qui l'ont remis à l'étudiant-chercheur.

3.5.2 Déroutement des entrevues semi-dirigées

Idéalement, l'étudiant-chercheur aurait rencontré les participants avant le jour de l'entrevue afin de leur expliquer dans ses mots et en personne, le déroulement détaillé de la passation des entrevues. Dans la situation de cette recherche, ce contact n'a pas été possible. Toutefois, l'étudiant-chercheur avait rencontré les élèves et les intervenants quelques mois auparavant. Ces rencontres s'étaient déroulées dans le milieu scolaire et dans le milieu communautaire. Ce temps de terrain avait permis une appropriation et une compréhension du programme d'intervention et de l'environnement dans lequel les participants ont évolué. La réflexion de l'étudiant-chercheur autour de ce programme d'intervention s'est étendue sur quelques mois (octobre 2013 à juin 2014) avant la rédaction initiale du mémoire. Cette connaissance du milieu et des participants a permis une intégration plus aisée lors des journées d'entrevue. Il reste que le premier contact avec les participants lors des entrevues a été important. Une seconde vérification du consentement à participer a été faite avant la passation des entrevues. L'étudiant-chercheur s'est assuré de bien clarifier les raisons pour lesquelles le participant a été choisi.

L'étudiant-chercheur a organisé la passation des entrevues dans un endroit calme et neutre : un café qui se situe devant le local de la Tem. Une rencontre avec la personne responsable du café avait été faite au préalable pour s'assurer de l'accessibilité et d'une bonne intimité. Afin de respecter la confidentialité, l'étudiant-chercheur avait réservé une table à l'écart d'éventuels clients et des distractions du café. C'est avec un magnétophone que les propos émis pendant l'entrevue ont été enregistrés. Le déroulement des entrevues n'a pas été totalement linéaire. C'est-à-dire que certaines réponses entraînaient un retour ou un bond en avant dans le canevas d'entrevue. Les entrevues ont été ensuite retranscrites intégralement à l'aide du programme Excel de Microsoft.

3.6 Méthode d'analyse de contenu

L'analyse des données qualitatives a suivi le modèle général d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). Comme l'explique L'Écuyer (1990), il existe une multitude d'approches analytiques. Le modèle développé par ce dernier a donc pour objectif de :

[...] formuler une sorte de méthodologie générale de l'analyse de contenu, applicable à une variété la plus large possible de phénomènes, sans prétendre pour autant à une forme quelconque d'universalité (L'Écuyer, 1990).

De plus, l'auteur précise que l'un des autres objectifs principaux du modèle consiste à éliminer les préjugés existants quant à la valeur scientifique de l'analyse de contenu. Les différentes étapes d'analyse décrites dans le modèle ont pour objectif de respecter « la fiabilité de l'analyse de contenu en termes de fidélité et de validité de résultats réels » (L'Écuyer, 1990).

Le canevas d'entretien comprend des questions qui visent à documenter des catégories prédéterminées. L'analyse de contenu de la présente étude s'inclut donc dans un modèle fermé. L'auteur explique ce qu'est ce modèle :

[...] modèle fermé en ce que les catégories sont prédéterminées, c'est-à-dire fixé par le chercheur dès le départ ; il s'agit alors pour ce dernier de vérifier le degré avec lequel ces catégories peuvent être retrouvées ou non dans le matériel analysé ; ces catégories sont habituellement immuables, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent être modifiées en cours de route (L'Écuyer, 1990, p. 66)

Le Tableau 3.1 présente les six étapes du modèle général de l'analyse de contenu (L'Écuyer 1990).

Tableau 3.2
Modèle général de l'analyse de contenu de l'Écuyer 1990

Étapes	Caractéristiques
1	Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés
2	Choix et définition des unités de classification
3	Processus de catégorisation et de classification
4	Quantification et traitement statistique
5	Description scientifique : analyse qualitative
6	Interprétation des résultats

3.6.1 Le déroulement d'analyse

Une fois les entrevues complétées, la retranscription intégrale (verbatim) a été faite par l'étudiant-chercheur. Il a été choisi de traiter les données avec un programme informatique. Toutefois, les différentes étapes d'analyse ont été accomplies depuis les verbatim retranscrits sur un document Excel (un document Excel par verbatim).

Étape 1 : Une fois retranscrits, deux lectures des huit verbatim ont permis de se familiariser avec le matériel. Ces premières lectures ont permis de se faire une idée globale du matériel à analyser. Ensuite, une relecture ayant pour but de cibler des unités informationnelles à l'aide de traits a été effectuée. Ces traits se voulaient être des marques préliminaires pour mettre en évidence des phrases ou des paragraphes de manière à construire des listes. Dans le cas présent, la quasi-totalité des réponses des

répondants a été considérée comme étant classifiable. Ces énoncés sont préliminaires et ont été revus en profondeur pendant la deuxième étape.

L'Écuyer (1990) résume la première étape de cette façon :

En somme, ces premières lectures constituent une première familiarisation avec le matériel, une sorte de « préanalyse » (Bardin, 1977, p. 93-99 ; Poirier *et al.*, 1983) ; elles visent à déterminer comment se présente l'ensemble de la situation au regard de tout ce matériel recueilli et à repérer les principales particularités qui serviront de guide aux analyses subséquentes beaucoup plus poussées.

Étape 2 : Une fois les lectures préliminaires accomplies, la deuxième étape a pu être amorcée, celle-ci consistant à choisir et à définir les unités de classification.

Pour dépasser le sens général du texte et en découvrir la signification plus précise et profonde, il faut découper le matériel en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes. (L'Écuyer, 1990)

Cette étape est celle qui précède la classification officielle des résultats. Une attention particulière a donc été portée à chaque énoncé listé dans la première étape. Pour ce faire, trois éléments ont été considérés : « les types d'unités, les critères de choix de ces unités et enfin les difficultés liées à la définition de ces unités » (L'Écuyer, 1990).

Tout d'abord, les types d'unités pour le matériel recueilli sont les perceptions et anecdotes racontées par les élèves interviewés. Des énoncés, des phrases et des paragraphes ont donc constitué les unités avec lesquelles un travail a pu être effectué. À partir de ce type d'unités, nous avons construit des unités de sens définies comme ceci par L'Écuyer (1990) ont pu être construite :

[...] liée à l'identification des éléments du texte possédant un « sens complet » en eux-mêmes. Le simple mot, la simple phrase ne contiennent pas nécessairement en eux-mêmes tout le sens : ils peuvent prendre des sens tout à fait différents plus loin dans le texte. L'unité de sens n'est donc jamais délimitée une fois pour toutes. C'est l'ensemble d'une phrase et le contexte global (Clapier-Valladon, 1980b) qui conféreront le sens précis de tel mot à tel moment. (L'Écuyer, 1990, p. 61)

Considérant les constantes interactions entre l'étudiant-chercheur et les interviewés à des fins de clarification des réponses aux questions, le traitement des unités de sens s'est révélé nécessaire et efficace pour le matériel recueilli. Cela a consisté à opérer une mise en commun de plusieurs parties du texte pour regrouper les phrases et les groupes de mots qui ont la même signification. Certains groupes de mots ont pu être regroupés pour une mise en contexte plus adaptée et compréhensive de la perception des participants. Un traitement individuel de chaque verbatim a ensuite été effectué afin de s'assurer de la présence de tous les thèmes abordés dans l'entrevue. Ensuite, puisque le regroupement des unités de sens avait déconstruit les verbatim, un travail de remise en ordre d'apparition des unités de sens a été fait. Ce traitement a eu pour finalité de faciliter la mise en évidence des catégories pour amorcer la prochaine étape.

Étape 3 : Le processus de classification et de catégorisation a pu être complété. L'Écuyer explique cette étape de cette façon :

[...] regrouper ces divers énoncés ou unités de classification par « analogie de sens » (Mucchielli, 1979, p. 48). C'est vraiment la phase proprement dite de réorganisation du matériel, par laquelle sont regroupés ensemble en catégories (d'Unrug, 1974, p. 10-11) ou en thèmes (Mucchielli, 1979, p. 34) plus larges tous les énoncés dont le sens se ressemble, pour arriver à mettre en évidence les caractéristiques et la signification du phénomène ou du document analysé. (L'Écuyer, 1990 p. 63)

Le canevas d'entrevue a été construit afin de documenter précisément les différentes dimensions (comportementale, affective ou cognitive) et catégories thématiques de l'engagement (catégories thématiques prédéterminées). La catégorisation de ces unités de classification s'est opérée en renvoyant chaque unité dans la ou les dimensions scolaire ou communautaire auxquelles elles se rapportaient. Finalement, chaque énoncé a été revérifié afin de s'assurer du choix de catégorisation. La validation a été faite avec la direction de recherche.

Une fois l'ensemble des extraits codés, une synthèse a été élaborée en récupérant chaque extrait de chaque catégorie thématique pour chacun des participants afin d'établir des relations entre les cas. Ensuite des croisements des catégorisations thématiques et des dimensions de l'engagement scolaire et à un programme d'intervention communautaire ont été faits pour synthétiser l'ensemble du discours et pour ressortir les extraits les plus représentatifs.

Étape 4 : Une fois le matériel classifié, la prochaine étape propose de passer à la quantification et au traitement statistique. Il reste que la nécessité de quantifier n'est pas valable pour toutes les études. L'Écuyer (1990) identifie notamment deux raisons déterminant la non-applicabilité de la quantification à notre étude :

1. lorsque l'analyse est faite sur des « échantillons restreints ou incomplets » (p. 121), c'est-à-dire lorsque les groupes sont tellement petits et que les fréquences ainsi obtenues seraient tellement faibles qu'une analyse quantitative n'aurait pas de réelle signification ; on pourrait compléter ici la pensée de Berelson en ajoutant : lorsque les catégories sont nombreuses et que le nombre d'énoncés que chacune regroupe est trop petit pour être significatif ;
2. lorsque l'analyse porte davantage sur les « effets » ou sur les « intentions » liés aux contenus du message étudié que sur les

contenus eux-mêmes ou sur leur répartition fréquentielle. (p. 122-123)

Le deuxième volet de cette étape propose l'analyse statistique du matériel. Cependant, puisqu'il n'y a pas eu de quantification, il ne pouvait y avoir d'analyse statistique. Finalement, les deux dernières étapes du modèle (étapes 5 et 6) consistent à faire la description scientifique et l'interprétation des résultats. Ces deux étapes ont été développées dans le chapitre Résultats.

3.7 Les considérations éthiques

L'équipe de recherche a pris les mesures nécessaires relatives au respect des règles éthiques. Lors du recrutement, l'étudiant-chercheur a souligné clairement que l'anonymat des participants et de leurs propos serait honoré lors de l'écriture du mémoire. Ensuite, il a été mentionné que pour assurer le respect de la confidentialité des données, plusieurs mesures seraient prises. Tout d'abord, lors de la transcription des verbatim, le nom des participants a été modifié. De plus, les informations permettant d'identifier les répondants n'ont été incluses ni dans la transcription ni dans le mémoire. Seuls l'étudiant-chercheur et l'équipe de recherche ont eu accès à la correspondance entre les pseudonymes et les noms réels. Une fois retranscrites, les bandes audio ont été enregistrées sur l'ordinateur du chercheur et protégées par un code d'accès. Les bandes audio ont été supprimées de l'enregistreur après les transcriptions et seront détruites cinq ans après l'acceptation du mémoire. Pendant la période d'introduction précédant l'entrevue, l'étudiant-chercheur s'est assuré de passer en revue le formulaire de consentement avec l'élève. Pendant ce moment, l'élève participant était incité à inviter à interroger l'étudiant-chercheur à propos de toutes les questions qu'il désirait en lien avec les questions qui lui seraient posées et avec le déroulement de l'entrevue. Ensuite, l'étudiant-chercheur a rappelé au

participant qu'il avait la possibilité de se retirer de l'entrevue en tout temps. Suite à ces étapes, une deuxième autorisation verbale pour l'enregistrement audio a été demandée. Afin d'éviter tout préjudice, des ententes préalables avaient été conclues avec l'école et avec les responsables du programme d'intervention afin d'offrir un soutien au participant en cas de perturbations liées à la participation à l'étude.

L'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains a été transmise à l'étudiant-chercheur avant la passation des entrevues (Annexe C).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le concept tridimensionnel de l'engagement a été présenté et défini dans le chapitre deux. Les trois dimensions opérationnalisées dans ces chapitres sont reprises ici, de manière à structurer la présentation des résultats. Ce qui est développé ci-dessous est donc le résultat de l'analyse systématique des données qualitatives par l'étudiant-chercheur, en fonction de ces trois dimensions. La structure d'analyse décrit chaque catégorie thématique de l'engagement selon les trois dimensions et cela, en tenant compte de tous les élèves participants. La présentation des résultats inclut des extraits d'entrevue représentatifs des commentaires des élèves quant à leur perception d'engagement envers la Tem ainsi que de leur perception d'engagement en classe.

Les résultats de recherche sont présentés en quatre parties. Premièrement, la dimension affective est détaillée. Les catégories thématiques rattachées à cette dimension sont : le sentiment d'appartenance/identification ainsi que l'attrait et la valorisation/motivation. En second lieu, la dimension de l'engagement cognitif est abordée; les catégories thématiques qui s'y rapportent sont : pertinence du programme pour les aspirations futures, la perception positive ou négative de leurs apprentissages et l'autorégulation de leurs apprentissages. En troisième partie, les catégories thématiques de la dimension de l'engagement comportemental sont présentées : les présences, la participation active ou passive dans les activités et les incidents comportementaux. À des fins de comparaison et de mise en relation, l'engagement envers la Tem et l'engagement en classe sont détaillés en alternance pour chacune des catégories thématiques. Aussi, à la fin de chaque dimension, les

facteurs contextuels favorables et défavorables liés aux différentes dimensions sont dégagés et regroupés et finalement, les retombées scolaires sont présentées.

Cette forme d'analyse a permis de décrire le processus d'engagement des huit élèves ainsi que ce qui semble l'avoir modulé.

4.1 Description de l'échantillon

Le tableau 4.1 présente les huit répondants, en fonction de leur école de provenance. Par souci de respect de la confidentialité, l'âge des répondants ne peut être précisé, car la conjonction école et âge pourrait suffire à l'identification du jeune. Cela dit, tous les répondants avaient entre 15 et 17 ans et faisaient partie d'une classe d'adaptation scolaire. Les prochaines lignes font état de l'expérience de chacun des répondants.

Tableau 4.1
Les participants répondants

Pseudonyme	École
Jacob	A
Charlène	A
Édouard	A
Vanessa	A
Charlotte	B
Mathias	B
Éli	B
Tom	B

4.2 Dimension affective de l'engagement

Lorsque les questions d'entrevue abordaient la dimension affective de leur expérience à la Tem, on remarque que la majorité des réponses des participants sont très positives et détaillées. Toutefois, les mêmes questions, mais par rapport à l'expérience-classe, ont fait ressortir des réponses moins nombreuses et moins enthousiastes. Les deux catégories thématiques qui servent de base pour la présentation des résultats de cette dimension sont : (1) le sentiment d'appartenance/identification et (2) la motivation intrinsèque.

4.2.1 Sentiment d'appartenance/identification à la Tem

L'organisation générale de la Tem semble avoir été considérée comme un succès. Les participants soulignent que le rythme de travail, les pauses et les activités sont adaptés de manière à favoriser les échanges et la création de liens amicaux d'élèves à élèves et aussi d'élèves à intervenants. Seulement deux participants apportent quelques petits bémols quant aux liens développés. Il reste que l'opinion générale des autres participants est très positive.

L'ensemble des participants semble avoir réussi à connaître de nouvelles personnes ou bien à créer des liens encore plus forts avec d'autres. Édouard résume l'ambiance amicale qui règne à la Tem :

L'ambiance était bonne. Je dois dire qu'au début j'étais plus gêné, je ne parlais presque pas et maintenant je parle à tout le monde pendant les pauses. Je vais même voir la mère de Flore à son travail. J'ai deux, trois nouveaux amis avec qui je ne parlais pas et maintenant je leur parle. Mais ils habitent trop loin pour qu'on se voie après l'école. (Édouard)

Ces élèves ont aussi eu un bon contact avec les intervenants. Chacun soulignait un événement marquant qu'un élève avait eu avec l'un ou les deux intervenants. L'un des aspects positifs rapporté par plus d'un répondant est que les intervenants étaient toujours disponibles pour discuter à propos de n'importe quel sujet. Charlotte est l'une de celle qui est de cet avis, en parlant du groupe et des intervenants, elle dit :

Il est plein d'énergie, on s'entend tous bien, pis on se voit en dehors de la Tem. Nos liens sont forts et il n'y a pas personne qui ne s'aime pas dans le groupe et personne va *stouler* quelqu'un dans le groupe. On peut tout confier à Dominique ou à Alex, mais on a eu plus souvent Émilie dans le bus. C'est ça, on est une belle équipe ! (Charlotte)

Éli abonde dans le même sens, il ajoute que le fait d'être en dehors de l'école l'aide à percevoir ses collègues de classe sous un autre jour. Il l'exprime ainsi : « C'est sûr qu'à la Tem on apprend à se connaître un peu plus, on est en dehors de l'école. En fait, je pourrais faire de quoi en dehors de la Tem avec n'importe qui de la gang ».

Deux élèves font exception. Charlène, par exemple, tient des propos plus ou moins neutres, lorsqu'il est question de ses relations avec les élèves et avec les intervenants. En fait, elle semblait avoir de la difficulté à se dissocier des moments ardues vécus par ce groupe d'élèves. Elle en parle ainsi :

J'ai des amis, je m'entends mieux avec certains et il reste qu'il y a encore du monde qui fait rien. Ils font quelque chose, mais en chialant et il faut toujours leur demander. Ils disaient qu'on faisait toujours les mêmes choses. (Charlène)

Là où Charlène diffère des autres, c'est que ce thème a suscité beaucoup d'enthousiasme lors des réponses des autres élèves, mais celles de Charlène n'ont tourné qu'autour du fait qu'il y avait des élèves plus turbulents dans son groupe. Elle précise toutefois qu'elle avait des amis dans le groupe et que sa relation avec les intervenants n'a jamais été problématique.

Pour sa part, Jacob semble être un élève qui a certaines difficultés au niveau des aptitudes sociales. Il expliquait qu'il n'avait qu'une seule amie dans le groupe et cela même jusqu'à la fin des activités de la Tem. De plus, lors des pauses, il préférait rester en compagnie des intervenants, au lieu de sortir du local avec les autres élèves du groupe. Il l'exprime ainsi : « C'était le fun et aussi le midi quand le monde allait au magasin, moi je restais avec Sophie et on parlait avec Dominique et Alex, on s'amusait ». Si l'expérience n'est pas concluante pour la création de liens amicaux avec les autres élèves, Jacob a visiblement apprécié sa relation avec les intervenants.

Il reste que le temps semble avoir amélioré quelque peu son point de vue sur le groupe. Il explique que malgré le fait que les élèves de son groupe ne sont pas dans son cercle d'amis et amies, il réussit à avoir du plaisir avec eux.

Au début, ils me tapaient sur les nerfs, mais là c'est quand même le fun je tripe maintenant plus avec eux. Puisqu'on est en plus petit groupe à la Tem, je trouvais qu'on s'amusait plus, même avec des gens qui me tapent d'habitude sur les nerfs. (Jacob)

4.2.2 Sentiment d'appartenance/ identification en classe

Selon les répondants, la situation en classe n'a pas significativement changé suite à la participation à la Tem. La majorité du groupe dit s'être fait de nouveaux amis à la Tem, mais qu'ils préfèrent travailler avec la même personne pour ce qui est du travail en classe. Les répondants précisent toutefois qu'ils n'auraient aucun problème à faire équipe avec un autre collègue de classe. Charlène l'explique comme ceci : « Pas vraiment, c'est pas mal pareil. Il y en a avec qui je parle moins que d'autres, mais je pourrais quand même travailler avec eux sans problème ». Les autres élèves abondent dans le même sens, ils affirment que le travail d'équipe n'est pas fréquent en classe et que pour les moments en équipe, ils préfèrent se joindre à leurs amis d'école habituels. Vanessa explique : « En classe, c'est rare qu'on travaille en équipe. On a des groupes, je suis plus avec les amis que je connais plus ».

Pour sa part, Charlotte exprime des commentaires très positifs. Elle explique que sa facilité à discuter et à travailler en équipe s'est positivement modifiée. Lorsque l'enseignante permet le travail d'équipe, Charlotte raconte qu'elle choisit souvent une personne différente pour accomplir la tâche demandée. « Je me mettais toujours en équipe avec la même personne et maintenant, je me place avec n'importe qui ».

De son côté, Jacob tient un discours différent. Il reconnaît que sa situation sociale en classe n'a pas vraiment changé. « Je ne parlais jamais avec eux, mais ce n'est pas parce que je les haïssais, mais parce qu'ils ne sont pas dans mon cercle d'amis ».

Finalement, les répondants devaient élaborer sur leur relation en classe avec leurs enseignants. Les réponses de tous les répondants sont identiques : ils confirment que rien ne s'est modifié dans leur relation ou dans leur routine avec leurs enseignants. Vanessa l'exprime très simplement et clairement : « Ma relation avec mes profs n'a pas vraiment changé ».

4.2.3 Attrait et valorisation/motivation intrinsèque Tem

La totalité des élèves affiche une forte motivation intrinsèque envers les activités culinaires proposées par la Tem. Néanmoins, il y a une petite divergence d'opinions quant aux activités culinaires et quant aux activités à l'école primaire C. En fait, les filles ont toutes rapporté des histoires positives lors de leur expérience à l'école primaire. Pour leur part, les garçons ont majoritairement moins apprécié (sans le détester) ce volet de la journée.

Tout d'abord, l'opinion est généralisée quant au plaisir vécu pendant les activités de cuisine de la Tem. Lorsqu'il était demandé aux élèves de déterminer un élément à ajouter pour améliorer les activités du programme d'intervention, ils répondaient tous que les activités étaient parfaites. Certains soulignaient que les activités à l'école primaire pourraient ne pas faire partie de la Tem. Ils ajoutaient ensuite qu'ils avaient toujours hâte de faire leur journée à la Tem.

Des comparaisons entre le plaisir vécu à la Tem et le plaisir vécu en classe ont souvent fait surface. Certains racontaient s'être engagés pour manquer une journée d'école, mais qu'ils ont finalement découvert le plaisir de cuisiner. D'autres comparaient la Tem et l'école en indiquant qu'ils adoraient faire de la bouffe à la Tem et que les heures passées dans ces activités n'étaient même pas comparables à celles passées dans le milieu scolaire. Édouard l'exprime ainsi :

C'était juste que le fait de cuisiner là-bas ça faisait passer le temps. J'aime faire la cuisine et j'en fais depuis que je suis jeune avec mes parents donc quand ils ont parlé du projet Tem, j'étais content. Parce que pour moi aller à la Tem ça me motivait pareil. À la place de m'asseoir devant un bureau je me disais hurra je vais à la Tem! (Édouard)

Pour Mathias, c'était le même genre d'excitation. Il se motivait à l'idée qu'à la suite de sa journée à l'école, il allait pouvoir aller cuisiner avec le groupe et les intervenants. Il l'exprime ainsi :

Ben ils sont l'fun et tu as le goût d'aller faire de la bouffe. Quand arrive le mercredi, t'as le goût que la journée passe pour aller faire de la bouffe le jeudi. À l'école, c'est plus tranquille c'est moins l'fun. (Mathias)

En somme, l'ensemble des élèves a tenu des propos très positifs quant à leur engouement face à la cuisine. Charlotte tient un discours qui exprime que sa joie était tellement au rendez-vous, que même les tâches ménagères devenaient un plaisir à accomplir.

Dominique et Alex sont vraiment motivés et souriants et pleins d'énergie. Quand tu arrives là, tu ne peux pas t'emmerder. Ils nous disent qu'il faut faire ça et ça pis on peut mettre de la musique, chanter, danser. Ce n'est donc pas démotivant au point de se dire, bah ça ne me tente pas. À la maison des fois on se dit bah, ça ne me tente pas de passer le balai, mais là on le passe pis c'est presque l'fun ! (Charlotte)

À propos des activités de l'école primaire, les élèves ont tous donné des commentaires positifs, les filles plus que les garçons. Charlène explique qu'elle appréciait que les enfants qu'elle rencontrait pendant les activités à l'école primaire étaient toujours souriants et heureux de la rencontrer : « J'ai aimé aller servir les petits, ils étaient toujours contents. Juste de nous voir, ils étaient contents ». L'opinion de Charlotte est similaire, elle expliquait qu'elle appréciait les liens qui s'étaient créés entre elle et les enfants. Aussi, elle soulignait le plaisir à travailler auprès d'enfants, comparativement aux emplois réguliers notamment, dans des restaurants. Elle l'exprime comme ceci :

Les enfants, ben j'aime ça travailler avec les enfants, on arrive pis après trois semaines, ils nous reconnaissent et connaissent notre nom, tu vois qu'il y en a qui t'aime et ça fait changement de la vie ; ils sont attachants. Je me dis que c'est vraiment le fun travailler avec des enfants, Tsé si je vais au McDo, je ne travaillerai pas avec des enfants... ! (Charlotte)

Finalement, le sentiment des garçons envers cette activité est positif, mais moins convaincant que celui des filles. Ils expliquent que d'aller passer l'après-midi à l'école primaire n'était pas désagréable, mais qu'ils préféraient discuter et faire tranquillement les tâches ménagères dans les locaux de la Tem. Tom l'exprime ainsi : « je n'ai pas détesté aller servir et jouer avec les petits, mais si j'pouvais passer mon tour, ça me dérangeait pas mettons » !

4.2.4 Attrait et valorisation/motivation intrinsèque en classe

Il semble que d'emblée, l'école ne soit pas en mesure de faire développer une motivation intrinsèque envers les activités proposées en classe. D'après les commentaires des élèves, on comprend que la Tem contribue à accroître leur motivation scolaire. Ce que la grande majorité des élèves soulignent, c'est que la

journée passée à la Tem semble les encourager à travailler dans le cahier d'exercices. D'après leurs propos, le plaisir vécu à la Tem motive à s'engager dans les travaux d'école. Ces propos sont cependant plus d'ordre comportemental que d'ordre cognitif. En mentionnant son énergie envers ses travaux de classe suite à une journée à la Tem, Édouard résume bien la pensée de ses collègues :

La motivation du travail à l'école, je te dirais qu'elle n'était jamais là, mais après une bonne journée à la Tem, le lendemain matin, je suis motivé à clencher un examen pour passer au prochain cahier. (Édouard)

Certains commentaires sont très sévères envers l'école. En fait, tous les élèves ont avoué qu'ils ne vivaient aucun plaisir à apprendre dans le cadre scolaire. Éli l'exprime très clairement : « Je déteste l'école. Je la déteste toujours et je vais toujours la détester ». Finalement, les élèves ont souvent fait allusion au fait que l'école toute seule, sans autres activités, n'est pas intéressante et qu'il n'y a pas de plaisir à y être. Ce genre d'idée démontre que les sentiments vécus à l'égard de leurs apprentissages scolaires sont loin d'être de la motivation intrinsèque. Voici finalement comment Tom le résume :

Plate, j'aurais pas mal de misère de continuer. J'ai besoin d'une pause. J'ai pas de fun à l'école, c'est plate. Il y avait moins de plaisir. Toujours rester dans le même local c'est plate. Maintenant ça me donne le goût de plus rester à l'école. (Tom)

4.2.5 Facteurs contextuels contributifs de l'engagement affectif Tem/classe

Un grand nombre de facteurs contextuels a contribué à l'engagement des élèves au programme d'intervention la Tem. Tout d'abord, la participation à la Tem était conditionnelle à un bon comportement en classe et à la Tem. Conséquemment, peu

d'élèves avec un trouble du comportement se sont engagés à long terme. Des élèves participants ont souligné que certains élèves n'ont pas su développer une relation intéressante avec les intervenants. Il y aurait eu plusieurs différends entre ces élèves et les intervenants. Ces problèmes se sont conclus par le départ de ces élèves. D'autre part, le milieu semble avoir été grandement contributif pour l'engagement affectif. Les commentaires des élèves supposent que les intervenants ont eu une présence et une responsabilité positive dans leur engagement. Les participants ont fréquemment illustré que l'approche attentive et aidante des intervenants a été importante. Alex, l'intervenant cuisinier, a réussi à créer des relations avec les jeunes grâce à la qualité des recettes proposées, à sa disponibilité et à sa patience lors des situations d'apprentissage. Dominique, l'autre intervenante, installait dès le début de la journée, une ambiance de plaisir avec de la musique, dans l'autobus. Quelques élèves ont aussi souligné que les intervenants ont réussi à créer un sentiment de proximité suffisant pour qu'ils soient à l'aise de discuter de n'importe quel problème (scolaire, familial, amical). La structure du programme d'intervention en soi semble avoir contribué à la mise en place d'un climat relationnel, autant avec les pairs qu'avec les intervenants. Les participants ont souligné avoir aimé presque toutes les activités. Apprendre à faire de la cuisine était stimulant et faire cet apprentissage en équipe et avec de la musique, rendait l'activité encore plus réussie. Les pairs qui avaient déjà participé à la Tem dans les années précédentes semblent avoir convaincu certains participants actuels que la Tem était un bon engagement. Les participants ont expliqué s'être engagés, soit parce qu'ils aimaient faire de la cuisine, ou parce qu'ils connaissaient le programme d'intervention grâce à quelqu'un d'autre qui leur avait donné le goût de participer.

Les facteurs contextuels qui ont contribué à l'engagement affectif des élèves dans leur milieu scolaire sont moins nombreux. Les élèves ont souvent fait référence au fait que les apprentissages et l'école étaient routiniers et inintéressants. Des

commentaires très négatifs envers l'organisation générale de l'école sont ressortis. Sinon, le climat relationnel entre pairs qui prévalait à la Tem semble avoir contribué à améliorer l'ambiance de classe. De plus, puisqu'aucune amélioration n'a été rapportée quant à la relation entre élèves et enseignants, il est difficile d'en évaluer les déterminants sinon que le climat scolaire et les tâches à y accomplir ne semblent pas appropriés, selon les élèves interrogés, pour favoriser l'engagement scolaire.

4.3 Dimension cognitive de l'engagement

Les informations rapportées par les élèves sont, encore une fois, plus nombreuses et positives lorsqu'il est question de leur expérience à la Tem que lorsqu'il est question de leur expérience en classe. Les résultats sous cette dimension sont présentés selon les 3 catégories thématiques retenues : (1) l'appréciation de la perception de la pertinence du programme d'intervention la Tem pour leurs aspirations futures; (2) la perception positive ou négative de leurs apprentissages et (3) l'autorégulation de leurs apprentissages.

4.3.1 Aspirations futures/motivation extrinsèque envers la Tem

Ce qui fait consensus est le fait que les apprentissages culinaires acquis pendant la Tem vont concrètement être utiles à long terme. De plus, la majorité a répondu que la cuisine ne deviendra probablement pas un domaine d'engagement pour un futur emploi suite à leurs études, mais que toutes les recettes, tous les trucs de cuisine (découpage d'aliment, matériel à privilégier, etc.) vont être d'une grande utilité. Le fait d'apprendre toutes ces choses leur a permis de développer de la débrouillardise et

de l'autonomie face à leurs futures tâches culinaires. Charlotte l'exprime notamment ainsi :

Ben oui, parce que avant je me disais comment faire de quoi par moi-même, j'étais chez moi et je me demandais ce que c'était une cuillère à soupe et je devais demander à ma mère. Maintenant je peux tout faire toute seule. (Charlotte)

Charlène souligne un constat que la plupart des élèves ont fait, soit que les apprentissages sont utiles et importants pour l'engagement. Puisqu'au début, elle ne comprenait pas les raisons pour lesquelles elle participait à ce programme d'intervention (Tem), elle a douté de sa présence et de sa participation au programme d'intervention. C'est lorsqu'elle a compris l'utilité, qu'elle a commencé à apprécier et à s'engager :

Les premières semaines, j'ai eu de la misère à m'adapter. Je ne comprenais pas trop le concept du projet. Je me suis habituée, mais je me cherchais je sais pas trop. Je cherchais l'utilité du projet. Ensuite, j'ai compris plus tard que ça va nous aider pour plus tard quand on va faire de la cuisine. Et j'étais plus motivée par la suite. (Charlène)

Pour le volet service et animation à l'école primaire, quelques élèves (4) ont souligné qu'ils ont découvert leur capacité à animer auprès des jeunes enfants. Ils ont donc déduit qu'un emploi dans le milieu des camps de jour (ou autre avec des enfants) pourrait être envisageable.

Finalement, Édouard et Mathias ont rapporté des perspectives futures liées à leurs apprentissages à la Tem. Édouard est déterminé à obtenir un emploi d'été dans un restaurant de la région. Mathias est celui pour qui la cuisine a été une grande révélation. Suite à ses études à l'école secondaire, il tentera de s'inscrire à l'école afin d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) en cuisine. Il l'exprime ainsi :

« Avant je ne savais pas trop ce que je voulais faire dans la vie. Pis là, grâce à la Tem, j'ai pas mal choisi d'aller faire un DEP en cuisine ».

4.3.2 Aspirations futures/motivation extrinsèque en classe

La majorité des élèves sont conscients du domaine dans lequel ils étudieront suite à leur formation à l'école secondaire. Pour ces élèves, les apprentissages proposés par l'école n'ont aucun lien avec l'emploi qu'ils désirent exercer. Conscients de la nécessité d'obtenir le diplôme d'études secondaires (DES) afin de commencer des études dans le domaine de leur choix, ils expriment leur hâte vis-à-vis la fin de ces études. Éli le justifie comme ceci : « C'est de rester 1 h 15 à rester assis à écouter un prof en avant et travailler dans mes affaires. On dirait que j'ai hâte d'aller apprendre mon métier. Je sais ce que je veux faire déjà ». Les commentaires des élèves se centrent presque totalement sur le fait que le DES est un premier objectif. Cependant, ce qui les motive ne semble pas être les apprentissages que l'école offre, mais bien le diplôme en soi, afin de tourner la page et de passer à quelque chose d'intéressant. Édouard le formule à sa façon :

La motivation du travail à l'école, je te dirais qu'elle n'était jamais là. Mais là quand le prof dit que si tu ne travailles pas à l'école, tu vas perdre plus d'années de ta vie à gagner de l'argent. Ou sinon, c'est la Tem qui me disait si tu fais ça, tu vas avoir plus de choix de job. Faut travailler pour gagner de l'argent.

4.3.3 Perception de leurs apprentissages à la Tem

La totalité des élèves a rapporté une expérience très positive quant aux apprentissages vécus dans le cadre de la Tem. Ils décrivent la beauté et le bon goût des repas qu'ils

ont cuisinés. Ils soulignent l'importance d'avoir appris des techniques de cuisson et de préparation des aliments. Charlène pense comme tous les autres et explique qu'elle aimait déjà la cuisine, mais que la Tem lui a permis de découvrir plein de nouveaux éléments qui augmentent son amour pour la cuisine. Elle l'articule comme ceci :

Parce que j'aime ça, mais j'aimais déjà ça. En fait, j'aime de plus en plus et on apprend plein de choses dans la cuisine maintenant, j'ai plus de technique. Comment couper, nous avons appris les règles de la MAPAQ, c'est pour de bonnes conditions de travail. C'est l'fun quand on aime quelque chose, on est motivé. (Charlène)

Édouard semble satisfait de ses apprentissages, même qu'il affirme qu'il veut en apprendre de plus en plus sur le sujet. Des apprentissages tels que des recettes de pays étrangers ou bien, n'importe quoi qui lui servirait afin de peaufiner sa cuisine :

J'ai appris des techniques de coupe d'oignon et de plusieurs autres légumes. La manière que tu ouvres l'oignon. Ça m'intéresse de continuer à apprendre plein de bouffe qui provient de d'autres pays et cuisiner des trucs qu'on ne connaît pas pour apprendre. (Édouard)

Finalement, les élèves semblaient satisfaits de leur progression sur le plan des apprentissages. Certains ont fièrement expliqué qu'ils ne connaissaient rien à la cuisine et que, grâce à l'expérience Tem, ils sont prêts à cuisiner de façon autonome.

4.3.4 Perception de leurs apprentissages en classe

La totalité des élèves répondants ont affirmé que d'être en classe et de faire des travaux d'école n'est pas agréable. Jacob affirme que le cahier dans lequel il doit travailler n'est pas intéressant, mais au moins, la Tem donne une pause et l'encourage

à l'accomplir. Son opinion coïncide avec celle de tous les autres élèves. Il le formule ainsi :

Au début, c'était plate, juste des cahiers et on ne pouvait tripper que seulement pendant les cours d'éduc. Maintenant avec la Tem, on peut tripper ailleurs. Plus de temps libre, on sait qu'on a une journée d'activité par semaine donc les journées où on travaille sont moins plates, car on sait qu'on va s'amuser les mercredis.

Édouard va dans le même sens et explique que la Tem l'aide à ne pas se démotiver lors des travaux en classe. « À l'école je me démotivais, je me disais Ah! merde, pas encore le cahier ». De son côté, Laurie explique que sa perception de l'école n'a pas changé suite à son expérience à la Tem : « Je vois toujours l'école comme avant, rien n'a changé de bon, mon opinion n'a pas changé après la Tem ». Ce qui ressort de leur discours est que les travaux de classe sont une tâche obligatoire et incontournable à accomplir. L'absence d'intérêt et de plaisir pour ces travaux est omniprésente dans le discours des élèves. Toutefois, ils semblent accepter que l'école ne soit fondamentalement pas intéressante et semblent résolus à devoir passer au travers. Éli l'affirme : « Personnellement non, les travaux d'école c'était jamais l'fun, mais on n'avait pas le choix, pis c'était correct ».

4.3.5 Autorégulation Tem

La majorité des répondants ont répété à plusieurs reprises que lorsqu'une activité devenait complexe et difficilement réalisable dans le cadre de la Tem, ils se devaient de persévérer, car leur réussite dépendait de leur capacité à ne pas abandonner.

La persévérance, c'est motivant. Même quand ça ne me tente pas, je le fais quand même, pis si ça ne marche pas, tu réessaies. Il ne faut pas se

décourager parce que ça sert à rien. Je le savais avant, mais là on dirait que je le sais plus. (Charlène)

Cependant, un peu plus de la moitié des répondants a avoué avoir parfois rencontré des réticences dans l'accomplissement des tâches ménagères. Éli explique que quelques-uns de ses collègues refusaient parfois de faire les tâches ménagères. Pour sa part, même si le plaisir n'était pas aussi présent que lors de la confection de repas, il s'activait à ramasser et à nettoyer. Comme il l'explique, « Ben ça dépend, il y en avait un qui chialait parce que des fois ça ne lui tentait pas. Mais même si ça ne te tente pas, moi je le faisais pareil ».

Charlotte partage les idées d'Éli et explique que les défis d'apprentissage devenaient un plaisir à résoudre. L'accessibilité des intervenants vers qui elle a pu brièvement se tourner pour ensuite accomplir la tâche a été un moment important de son expérience. D'après elle, ce fonctionnement lui a permis de devenir autonome et débrouillarde en cuisine.

Alex et Dominique sont là aussi, mais on peut s'aider entre nous. Si jamais on a une question, Ludo vient nous aider tout de suite et après il nous laisse travailler seul, comme ça on apprend à devenir autonome, être débrouillard. J'ai découvert que je pouvais être débrouillarde, c'était comme un vrai travail.

4.3.6 Autorégulation classe

Les réponses des élèves concernant cette catégorie thématique ont été très simples et semblables. Ils semblent tous penser que l'effort mène à la réussite. Cette réalité est spécialement importante pour ces élèves en adaptation scolaire et encore plus pour Éli, car il disait à quel point les travaux en classe sont difficiles pour lui,

comparativement aux autres élèves. Malgré tout, il était conscient que sa réussite ne dépendait que de son acceptation de devoir faire plus d'efforts que les autres pour réussir. « J'ai de la misère, des fois une matière ça rentre pas. Faut vraiment que je me botte le cul comparativement à d'autres qui ont plus de facilité ». Éli est conscient de sa situation et il explique qu'il ne lâchera pas, car il a besoin de son diplôme pour atteindre ses objectifs d'emploi. Tom va dans le même sens qu'Éli, il explique que l'école n'a pas été facile, mais qu'il s'approche de la fin et malgré le fait que les examens soient ardues, il est en mesure d'accomplir ce qu'il faut pour réussir. « Parfois il faut travailler même si tu ne veux pas. Il faut travailler pour réussir ». Finalement, Édouard résume sa perception et celle de la majorité en expliquant que devant l'adversité des travaux scolaires, l'effort et le travail sont incontournables, même si la motivation n'y est pas, car la réussite en dépend. « Parfois il faut travailler même si tu ne veux pas. Il faut travailler pour réussir ».

4.3.7 Facteurs contextuels contributifs de l'engagement cognitif Tem/classe

Au niveau individuel, l'habileté comme facteur déterminant de l'engagement cognitif est ressortie du discours des participants. Du fait que les tâches culinaires se sont avérées réalisables, la régulation des comportements des élèves face à ces tâches fut réussie. Aussi, les intervenants ont su instaurer une pratique d'apprentissage constructive par l'acceptation de vivre un échec avant de recommencer et de réussir une tâche (recette). La qualité du programme d'intervention semble avoir encouragé les participants à s'engager cognitivement. Par exemple, les notions culinaires sont ressorties comme étant un des facteurs contextuels contributifs à leur engagement. Ils ont su percevoir l'utilité à long terme d'apprendre à cuisiner diverses recettes et avec différentes techniques. Des facteurs familiaux ont aussi semblé influencer l'engagement cognitif de quelques élèves. Puisque la cuisine est l'affaire de tous, les

élèves ont pu partager leurs apprentissages avec leurs parents. L'encouragement et l'entraide de ces derniers ont semblé contribuer à l'estime des élèves envers la cuisine.

Le facteur d'habiletés scolaires semble avoir entravé l'engagement cognitif en classe. Les élèves ont fait des liens entre leurs difficultés scolaires et leur difficulté à vouloir accomplir les tâches scolaires. Comme expliqué précédemment, le milieu scolaire n'est pas apprécié des élèves. Cependant, ils sont conscients de la nécessité d'une diplomation pour avoir accès au domaine d'études de leur choix. Le programme scolaire, en permettant une participation hebdomadaire à la Tem contribue à aider les élèves à se réguler face aux défis scolaires (motivation extrinsèque). Cependant, d'après le discours général des élèves, il semble que l'organisation générale de l'école (discipline, travail seul, rarement de pause et de plaisir) contribue peu à leur engagement cognitif, voire, elle contribue à l'inhiber. D'ailleurs chacun a exprimé ne pas avoir d'opinion positive quant aux apprentissages en classe.

4.4 Dimension comportementale de l'engagement

Les élèves interviewés semblent être des élèves généralement disciplinés. En fait, la participation aux activités de la Tem était subséquente à un bon comportement en classe et à la Tem. D'ailleurs deux participants de l'un des groupes ont été exclus des activités de la Tem pour cause de problème de comportement à la Tem. Il est donc important de noter que les élèves interviewés sont ceux qui se sont généralement bien comportés à la Tem et à l'école. Pour rendre compte de la dimension comportementale, les catégories thématiques suivantes ont été documentées : (1) les présences (absence, retard); (2) la participation active ou passive dans les activités et (3) les incidents comportementaux (non- respect des consignes, retrait temporaire).

4.4.1 Présence et absence à la Tem

Il n'y a que deux élèves qui ont manqué des rencontres. Vanessa a manqué une rencontre à cause de son comportement à la Tem et Tom a manqué trois rencontres pour diverses raisons personnelles et familiales. En début de participation au programme d'intervention, certains élèves revenaient en retard de la pause du diner. Après la réorganisation de l'un des groupes d'élèves participants, aucun retard n'a été répertorié.

4.4.2 Présence et absence en classe

Cette catégorie thématique n'a pas été documentée. Par contre, par déduction on peut penser que la présence scolaire était bonne, puisque les répondants ont souvent mentionné que l'accès au programme d'intervention la Tem dépendait d'un bon comportement à l'école.

4.4.3 Participation dans les activités de la Tem

Une majorité d'élèves (5) estime avoir bien participé à la Tem. Ils soulignent toutefois que leur niveau de participation changeait de jour en jour et qu'il était relatif à leur humeur et aux tâches demandées. Par exemple, Vanessa explique qu'elle argumentait parfois pour ne pas avoir à faire une tâche ménagère. Une mauvaise soirée à la maison ou bien une mauvaise journée à l'école faisait varier son humeur et avait une incidence sur ses choix de participation à la Tem.

[...] 7 sur 10,5 serait trop peu. Je me donne cette note, car j'ai écouté les consignes des intervenants (couper les légumes et tout ça) certains élèves pourraient mériter un 10 sur 10, car ils travaillent bien. Ils font les tâches demandées sans chialer. Je chialais parfois, car quand j'avais passé une mauvaise journée à la maison ou à l'école, je n'étais pas très contente lors de la période de la Tem. (Vanessa)

Il y a notamment Charlène qui tenait le même discours que Vanessa concernant les tâches ménagères. Cette dernière jugeait qu'elle manquait parfois d'initiative, car elle attendait souvent, avant de faire une tâche, que les intervenants le lui demandent.

Parfois il me demandait des choses et je chialais un peu, comme faire la vaisselle, mais je le faisais quand même. Je sais aussi que parfois j'attendais que quelqu'un me dise de faire quelque chose avant de la faire. Comment on dit ça déjà? L'initiative... Ce n'était que pour la vaisselle, je ne voulais pas le faire, mais je savais que j'allais être obligée en même temps... Ça ne me tentait pas, mais je finissais toujours par le faire... Je préférais passer le balai et laver les tables. (Charlène)

Les trois autres élèves rapportent exactement la même chose que ces deux jeunes filles. Ils précisent que leur jugement sur leur participation est en fonction d'autres élèves qui eux, accomplissaient toujours toutes les tâches à 100 %. C'est donc par comparaison qu'ils se sont évalués à ce niveau. Tom le raconte ainsi : « Je trouve que mon travail était satisfaisant. Il y en a qui ont fait plus et qui mériteraient un 10. Ils sont toujours là et font toujours tout sans chialer ».

Les autres élèves (3) confirment qu'ils ont participé très activement. Jacob nettoyait la vaisselle même quand ce n'était pas à lui de la faire. « Assez bien, 10 sur 10. Même lors des pauses je faisais la vaisselle. Les intervenants devaient me dire de ne pas le faire ». Pour Charlotte et Éli, ils racontent avoir apprécié chaque rencontre à la Tem. Ils se sont impliqués à un très haut niveau à toutes les activités proposées et ils n'ont jamais manqué une seule activité.

Je me suis donné au max. C'est certain qu'il y a eu des journées plus relaxes, mais j'étais là chaque jeudi et je faisais la vaisselle avec mon amie. Parfois on inversait les rôles et c'était l'fun. Chaque fois qu'on allait à la TEM, je faisais un rôle comme le dessert et la semaine suivante on échangeait. (Charlotte)

4.4.4 Participation dans les travaux et activités en classe

C'est un consensus clair et unanime, leur participation en classe s'est vue augmenter significativement avec leur participation à la Tem. Les élèves interviewés racontent que le fait de quitter le milieu scolaire et d'aller passer du temps à la Tem, avait pour conséquence d'augmenter leur motivation au travail en classe. Plusieurs élèves confirment qu'ils n'apprécient pas plus l'école qu'ils l'appréciaient avant, mais qu'ils y investissent un peu plus d'énergie. Les élèves ont rapporté des améliorations dans différentes situations telles que le travail dans leurs cahiers d'apprentissage, les échanges avec les enseignants (lever la main, poser des questions) et une hausse dans leur capacité de concentration.

En ce qui concerne les mathématiques et le français, ce sont les matières pour lesquelles les élèves ont souligné avoir le plus de difficulté et pour lesquelles ils étaient moins motivés à l'effort. Certains ont rapporté une hausse de l'effort et de la concentration pour ces deux matières. Tout d'abord, Jacob indique et explique qu'il s'implique plus dans son cahier de travail, car le fait d'avoir une journée libre par semaine l'encourage à liquider les travaux de classe afin de pouvoir aller cuisiner à la Tem. Il l'exprime ainsi : « Je travaille plus et mieux et j'ai appris la persévérance » (Jacob).

Dans le même ordre d'idées, Charlène décrit sa situation en avouant avoir modifié son comportement par rapport à l'énergie qu'elle consacrait au travail en classe.

Avant la Tem, la mise en train en classe était difficile, mais depuis sa participation à la Tem, elle a plus de facilité à s'investir dans ses travaux. En faisant allusion à sa capacité de travailler en classe, elle explique les changements qu'elle a vécus :

Je trouve que c'est pas pareil, j'ai quand même changé, mais je sais qu'avant à l'école quand c'était le temps de travailler, je travaillais, mais je ne me mettais pas tout de suite au travail, ça me prenait du temps... Mais là maintenant je me mets au travail directement, comme à la Tem aussi. (Charlène)

Vanessa précise que sa patience et ses efforts ont augmenté pour les matières qu'elle considère plus difficiles telles que les mathématiques et le français :

J'ai des matières meilleures que d'autres. C'est plus difficile en mathématique. Je prends plus mon temps dans mes travaux. Avant je ne me relisais pas, mais maintenant je me relis et souvent je trouve et corrige des fautes, surtout en français. On dirait que j'ai plus de persévérance... (Vanessa)

Mathias a lui aussi vécu quelques changements dans son comportement. Avouant qu'il est une personne qui déteste l'école et qui ne s'engage jamais dans ses travaux de classe, il explique qu'il est maintenant plus motivé. Il avait compris qu'il devait se forcer en classe pour avoir accès à la journée à la Tem. Il le témoigne ainsi « Ben oui, j'ai dû apprendre à ne pas faire n'importe quoi en classe. Faire mon travail en classe ». Il spécifie ensuite qu'il a aussi amélioré le volet du travail d'équipe en classe : « Je ne travaillais pas. Je faisais juste parler de n'importe quoi. Et là j'ai changé ma façon de travailler en équipe à l'école ».

Finalement, Éli est l'élève pour qui l'expérience de la Tem n'a pas occasionné de modification de participation en classe. Il a souvent répété qu'il ne percevait aucun lien entre la Tem et l'école « Ben pas vraiment, pour moi c'est deux choses

différentes ». Il ajoute que lorsqu'il était en classe, il faisait le travail demandé comme il avait l'habitude de le faire avant la Tem. Il précise toutefois, que ce n'est pas la même nature de motivation qui le pousse à se mettre au travail à la Tem et en classe : « Quand je suis en classe, je lève la main et en classe, je participe au mieux que je peux, mais la Tem c'est différent, c'est quelque chose que j'aime ».

4.4.5 Incidents comportementaux à la Tem

Quatre élèves provenant tous et toutes du même-groupe-école n'ont souligné aucun incident de comportement. Quelques-uns mentionnaient que certains étaient parfois un peu réticents pour les tâches ménagères, mais un petit coup de pouce et la motivation revenait, c'était sans incident majeur. Cependant, les élèves provenant de l'autre groupe-école ont connu des relations mouvementées avec les intervenants de la Tem. À cause de plusieurs incidents, les intervenants ont dû prendre la décision de suspendre et remplacer deux élèves du groupe (ces élèves n'ont pas participé aux entrevues). Aussi, l'accumulation de retard, de manques de motivation pour les tâches ménagères, et même parfois de différents avec les intervenants ont fait que la journée à la Tem a dû être écourtée. La période de l'après-midi a été annulée à l'horaire de ce groupe. Les élèves ont donc dû retourner à l'école pendant tous les après-midis de leur journée à la Tem. Charlène résume les causes de cette situation :

Ça n'allait pas très bien avec les intervenants. Moi je n'étais pas là-dedans, mais certains niaisaient et disaient qu'ils étaient tannés d'aller là et ça allait moins bien après un certain temps. Deux élèves énervaient le groupe, ils faisaient des blagues et ils niaisaient. Depuis qu'ils ont quitté, ça a changé c'est mieux. Ça fait un ou 2 mois qui sont pu là.

Elle indique ensuite les raisons pour lesquelles la journée a dû être écourtée :

Je trouvais ça un peu plate, des fois ça fâchait les intervenants et aussi ça répondait bête et c'est pour ça que maintenant, on finit en avance. Avant on quittait à 16 h, mais maintenant c'est rendu à 14 h 40, parce que les fins d'après-midi allaient pas bien les gens chialaient et n'écoutaient plus.

Chaque élève semble avoir eu sa part de blâme dans les incidents survenus à la Tem. Édouard avoue avoir été de ceux qui n'étaient souvent pas motivés à faire les tâches ménagères. Il rapporte aussi que souvent il tentait d'éviter son tour de ménage.

Des fois j'étais dans la lune ou sinon je ne passais pas le balai ou pas la vaisselle ou je discutais. C'était à cause de, ben des fois c'est parce que je n'étais pas vraiment motivé dans la journée, il est arrivé quelque chose à la maison. (Édouard)

4.4.6 Incidents comportementaux en classe

Ce qui est soulevé majoritairement est que le comportement en classe ne s'est pas modifié. En fait, le comportement en classe des élèves semblait être généralement convenable avant et pendant la Tem. Charlotte souligne, comme la plupart des autres élèves, qu'elle respecte les règlements de classe et qu'elle n'occasionne pas d'incidents de comportement. « En classe, je suis le genre d'élève qui écoute, je ne suis pas du genre à me faire renvoyer de la classe ». Jacob va dans le même sens et souligne que « Ça allait déjà bien ». Finalement, Éli aussi confirme qu'il est de ceux qui se concentrent sur ses travaux sans déranger le groupe : « Je suis un gars qui fait mes affaires, je ne vais pas vraiment au retrait ».

Mathias tient un discours qui diffère un peu de celui des autres. Il avoue que son comportement n'est pas toujours exemplaire. Il indique qu'il est « une personne excitée » depuis plusieurs années, mais qu'avec le temps, il a réussi à se contrôler. Que ce soit parce qu'il ne complétait pas ses devoirs ou bien, parce qu'il dérangeait le

groupe, les enseignants devaient parfois lui demander de sortir de la classe. « Mettons mes devoirs ou j'allais au retrait parce que je faisais des niaiseries en classe. Je ne faisais pas ce que j'avais à faire, mais ce n'est pas arrivé souvent ».

4.4.7 Facteurs contextuels contributifs de l'engagement comportemental Tem/classe

Tel que mentionné précédemment, certaines circonstances ont fait que les élèves de l'un des groupes ont connu un engagement comportemental moindre que celui des autres, malgré qu'ils aient beaucoup apprécié le programme d'intervention. Les intervenants ont dû prendre la décision de terminer plus tôt la journée à la Tem pour ces derniers. Des facteurs comme la présence d'élèves turbulents, des retards répétitifs causés par l'influence de ces derniers ont été rapportés par certains élèves participants comme étant la cause de cette décision. Suite au départ de ces élèves, l'engagement comportemental se serait amélioré (moins de retard ou de nuisance). D'autre part, les élèves ont expliqué que tout ce qui fait simplement changement de la routine scolaire encourage déjà l'engagement comportemental. Le programme d'intervention la Tem semble s'être distingué d'un programme d'intervention régulier, car l'environnement organisé semble avoir suscité beaucoup d'engagements comportementaux. Les élèves ont notamment souligné que l'organisation générale des apprentissages, tel que d'être souvent debout, bouger, travailler en équipe, mettre de la musique, ont été des facteurs significatifs contribuant à leur engagement. Aussi la qualité du programme d'intervention a été appréciée par un grand nombre d'élèves. La majorité des tâches ont toujours été accomplies, seulement les tâches ménagères ont connu moins de succès. Aussi, tel que mentionné précédemment, la présence et la disponibilité des intervenants ont été positives. L'ambiance générale organisée par ces derniers a semblé encourager la présence des élèves aux activités du programme d'intervention. L'ambiance créée par une bonne entente entre les pairs a aussi été

soulignée. Un sentiment de proximité s'est créé entre certains élèves et le plaisir d'effectuer les apprentissages avec ces nouvelles relations a été contributif à l'engagement. Il est à noter que suite à des difficultés scolaires accrues, un élève a quitté le programme d'intervention la Tem.

L'ensemble des facteurs contextuels individuels a semblé avoir des effets sur l'engagement comportemental en classe des élèves. Ceux qui, notamment, ont un trouble du comportement ont connu des sanctions (sortie classe, manquée une journée à la Tem). Les habiletés scolaires semblent aussi être un facteur contributif au manque d'engagement comportemental. Les élèves ont expliqué que même en y mettant parfois plus d'effort après une bonne journée à la Tem, plusieurs difficultés scolaires persistent et découragent, notamment en français et en mathématique.

Aussi, beaucoup de comparaisons ont été faites entre l'organisation générale de l'école et celle de la Tem. Rester assis à un bureau de travail et écouter un enseignant parler ont semblé être des facteurs contributifs au manque de volonté d'engagement comportemental en classe. Cependant, en incluant la Tem comme étant partie intégrante du programme scolaire, il est possible de considérer certaines composantes du programme d'intervention la Tem comme facteurs prédisposants à l'engagement comportemental scolaire. En fait, l'ensemble des élèves a rapporté que l'expérience à la Tem a été perçue comme une pause, un repos nécessaire afin de pouvoir mettre plus de temps et d'énergie dans les travaux scolaires. Ils ont affirmé avoir été plus concentrés et plus participatifs envers notamment la réalisation des exercices dans leur cahier.

4.5 Les retombées scolaires

D'après ce que les élèves ont rapporté concernant l'amélioration de leur situation scolaire, le groupe se sépare en deux pôles. La majorité (n=6) soutient qu'aucun changement quant à la performance ou quant aux résultats scolaires n'a été constaté. Quelques élèves (n=2) avancent que la Tem a été une source de motivation nécessaire à la complétion de leurs travaux scolaires. Suite à ce gain de motivation, beaucoup d'efforts ont été mis dans leurs travaux et les résultats scolaires devraient augmenter. La majorité des participants (n=6) explique avoir aussi mis plus d'efforts dans ses travaux, mais sans croire à une hausse de leurs résultats. Un élève souligne même que ses résultats scolaires avaient grandement diminué.

Pour l'un des participants, l'expérience vécue à la Tem a orienté ses projets futurs. L'élève a su développer un intérêt significatif envers la pratique culinaire pour s'orienter vers des études collégiales en restauration. Il est possible de considérer que ce nouvel objectif puisse devenir un fort motivateur pour la complétion des études secondaires de ce jeune.

4.6 Synthèse de l'engagement Tem/classe

Des effets sur les trois dimensions de l'engagement, tels que rapportés par les élèves et les intervenants, ont été documentés pour l'engagement envers la Tem et pour l'engagement scolaire. Les résultats semblent indiquer que la majorité des élèves ont vécu une expérience positive pour toutes les dimensions à la Tem. Pour l'expérience scolaire, l'engagement semble avoir varié positivement pour certains élèves, dans certaines dimensions, mais ne semble avoir eu que peu de retombées scolaires pour la majorité des élèves. D'ailleurs, la perception des élèves quant aux retombées scolaires

(notes) indique que la majorité ne pense pas avoir réussi à améliorer sa situation. Un engagement réussi à la Tem ne semble pas impliquer de variations d'engagement scolaire significatives qui mèneraient à la réussite scolaire. Certains élèves avancent s'être beaucoup engagés à la Tem sans pour autant avoir modifié leurs pratiques et opinions (très négatives) à l'égard de l'école.

On note une appréciation générale des participants pour les activités organisées par le programme d'intervention Tem (engagement affectif). En majorité, les élèves ont développé des relations significatives avec les intervenants et avec leurs collègues (engagement affectif). Le sujet d'apprentissage principal, la cuisine, a été valorisé et positivement apprécié par l'ensemble des répondants (engagement cognitif). Les élèves ont réussi à accepter d'accomplir les tâches ménagères moins appréciées pour ensuite, s'investir dans les tâches culinaires (engagement cognitif). La grande majorité des élèves n'a manqué aucune rencontre et a participé activement à toutes les activités de la Tem (engagement comportemental).

Au niveau scolaire, on note un meilleur engagement dans l'effort à la tâche pour les travaux de classe (engagement comportemental). Certains élèves ont aussi souligné que l'ambiance de classe s'est améliorée (engagement affectif). D'après ces derniers, la cause de ces améliorations serait la qualité des moments partagés avec les pairs lors de leur journée à la Tem qui aurait contribué à ces répercussions en classe. Les élèves ont identifié la Tem comme étant source de motivation extrinsèque à la complétion de leurs travaux d'école (dimension comportementale). La majorité d'entre eux ont expliqué avoir mis plus d'efforts à la tâche afin d'avoir accès à la journée à la Tem.

Plusieurs facteurs contextuels ont contribué aux variations de l'engagement envers un programme d'intervention communautaire des élèves. Les intervenants semblent avoir joué un rôle de premier plan dans cette expérience porteuse d'engagements. De

plus, le partage des mêmes intérêts entre pairs a créé une ambiance agréable et efficace quant aux travaux culinaires à accomplir. Le fait que la Tem avait lieu hors du contexte scolaire, lors d'une journée scolaire et pendant une année scolaire complète semble avoir aussi grandement encouragé l'engagement. À noter que ce facteur a été souligné par la totalité des élèves. D'un autre côté, des élèves ont aussi rapporté des craintes par rapport au fait qu'ils n'auraient pas accès à ce programme lors de la prochaine année scolaire. La raison est qu'afin de donner la chance de participer à la Tem à un maximum d'élève, un élève ne peut y participer qu'une seule fois. Aussi, les activités et l'encadrement proposés permettaient aux jeunes d'évoluer dans un environnement adapté à leur force et faiblesse. Cet élément a permis aux élèves de vivre des réussites. Même si certaines tâches (ménage et service à l'école primaire) ne faisaient pas l'unanimité, les élèves ont globalement conservé un engagement constant et positif. Il reste qu'il semble important de souligner que certains d'entre eux ont dû être retirés du projet Tem. L'école et les intervenants de la Tem ont jugé nécessaire de retirer deux élèves qui présentaient des troubles de comportement lors des activités à la Tem. Les facteurs qui ont contribué à l'engagement des élèves dans leur milieu scolaire sont moins nombreux. La Tem est le facteur principal qui a permis à certains élèves d'avoir une augmentation de leur motivation extrinsèque pour les travaux scolaires.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce mémoire vise à comprendre le processus d'engagement d'élèves qui cheminent à l'intérieur de programmes d'intervention qui tentent de prévenir le décrochage de ces derniers. Rappelons que les objectifs de l'étude sont de : (1) décrire le processus d'engagement envers un programme d'intervention communautaire et d'engagement scolaire d'élève ayant participé à un programme hors scolaire visant à améliorer leur engagement scolaire ; (2) porter un regard sur l'interrelation entre l'engagement envers un programme communautaire extrascolaire (hors classe) et le développement de l'engagement scolaire ; (3) faire ressortir les facteurs contextuels (communautaire et scolaire) contributifs à l'engagement tant à un programme d'intervention communautaire que scolaire et (4) documenter les retombées rapportées par les élèves de l'intervention communautaire sur leur engagement et leur réussite scolaire. À cet effet, la théorie de l'engagement a servi d'assise théorique de cette étude. Ce chapitre discute et analyse les liens entre les résultats de cette étude et les connaissances actuelles relevées des écrits scientifiques sur le sujet, tout en s'appuyant sur le cadre théorique de la recherche. Les limites de l'étude sont présentées en fin de chapitre.

5.1 Processus d'engagement

En ce qui concerne le premier objectif, les élèves semblent avoir connu un engagement aux trois dimensions de la théorie de l'engagement (affective, cognitive et comportementale) et ce, au sein du programme d'intervention communautaire et au

sein du programme scolaire, en classe. Les résultats montrent cependant que l'engagement fut plus marqué et significatif dans le cadre du programme d'intervention communautaire qu'en milieu scolaire.

L'engagement affectif dans le programme d'intervention communautaire a été généralement très positif. La majorité des élèves ont exprimé avoir réussi à développer de nouveaux liens sociaux avec leurs pairs (engagement affectif). Ces liens ainsi que ceux développés avec les intervenants, semblent grandement contribuer à la présence d'un sentiment d'appartenance, au bon fonctionnement ainsi qu'à l'appréciation générale du programme d'intervention par les élèves. Les résultats montrent que l'attrait et la valorisation des élèves envers les activités de la Tem étaient très élevés. L'ensemble des élèves a affirmé que la cuisine était un sujet d'apprentissage intéressant et pour lequel apprendre de nouvelles recettes et techniques culinaires était stimulant.

Pour l'engagement affectif en milieu scolaire, les élèves ne soulignent pas avoir de mauvais contacts ou de mauvaises relations ni avec leurs pairs, ni avec leurs enseignants. En fait, nonobstant les travaux de classe, l'ambiance de classe serait bonne. Cependant, il est clairement rapporté qu'aucun attrait et aucune valorisation envers les apprentissages de classe ne sont ressentis par les élèves.

Tel que proposé par Brault-Labbé *et al.* (2009), la catégorie thématique "motivation intrinsèque" de la dimension affective, permet de révéler et de comprendre l'importance de l'écart d'appréciation des élèves entre l'école et la Tem. Considérant la motivation intrinsèque comme étant l'élément déclencheur de l'engagement, le modèle des auteures met en évidence de grandes lacunes au niveau de l'intérêt général que le milieu scolaire réussit à induire chez ces élèves.

Le processus de l'engagement cognitif dans le programme d'intervention communautaire semble réussi. Tout d'abord, les élèves ont souligné leur perception d'utilité à long terme des apprentissages visés par la Tem. Chaque recette ou technique culinaire était possiblement transférable pour leurs besoins actuels ou futurs. Dans le même sens, les apprentissages étaient perçus utiles de même qu'agréables. Les élèves soulignaient toujours vouloir en apprendre plus sur le sujet. Aussi, la totalité des tâches n'était pas que plaisante (faire le ménage, la vaisselle, l'école primaire), mais les élèves se sont adaptés à ces contraintes et ont pleinement profité des enseignements offerts.

L'engagement cognitif en contexte scolaire est moins grand que l'engagement dans le contexte d'un programme d'intervention communautaire. Les résultats indiquent que la plupart des élèves sont conscients de la nécessité (l'utilité) d'obtenir un diplôme d'études secondaires, mais que leur perception quant aux notions d'apprentissages proposées par le milieu scolaire est imprécise et négative. Pourquoi apprendre des notions mathématiques abstraites alors que l'élève désire commencer une formation en mécanique de machinerie lourde (questionnement de l'élève)? Les notions scolaires sont unanimement mal-aimées, contraignantes, et ne semblent pas faire développer le désir d'approfondir leurs connaissances. Malgré tout, il semble que les élèves possèdent la capacité d'accepter de devoir mettre une plus grande quantité d'efforts, car de leur point de vue, la réussite est relative à l'effort.

Tel que proposé par Brault-Labé *et al.* (2009) et Christenson et Reschly (2012), la dimension cognitive inclut notamment la catégorie thématique "utilité". Ce concept d'utilité a permis d'apporter des informations pertinentes pour la compréhension du processus d'engagement des élèves. Souvent rapportée par ces derniers, l'absence de perception de l'utilité des apprentissages scolaires qui leur sont proposés, semble

déterminante dans leur manque d'engagement cognitif et conséquemment, dans leur manque d'engagement comportemental.

Pour la majorité des élèves, l'engagement comportemental à la Tem a été considérable. La quasi-totalité des élèves a été présente, de façon constante, aux activités de la Tem. Les tâches ménagères et la visite hebdomadaire à l'école primaire pour le dîner des petits ont été moins appréciées pour quelques élèves, mais le travail était quand même accompli. Les élèves soulignaient une perception active de leur engouement et de leur accomplissement envers les tâches culinaires.

L'engagement comportemental en milieu scolaire semble aussi positif. Les élèves ont remarqué que leur énergie était plus disponible lors de l'accomplissement des travaux de classe. Les élèves ont aussi souligné une participation active en classe.

Le processus relationnel entre les dimensions (l'interdépendance des 3 dimensions) proposées par Christenson et Reschly (2012) a permis de bien décrire et comprendre les différents processus d'engagement. Les auteures proposent que la qualité des engagements affectif et cognitif influence la qualité de l'engagement comportemental. Dans notre étude, il a été notamment possible de proposer que l'engagement comportemental en milieu scolaire se soit généralement amélioré. Cependant, à partir de cette lecture du processus relationnel, il est possible de croire que l'engagement comportemental scolaire ne se soit que superficiellement amélioré. La raison est que les engagements affectif et cognitif en milieu scolaire ne semblent pas avoir connu d'améliorations significatives.

De plus, lorsqu'on aborde la question de la relation entre les participants et les intervenants comme un facteur contributif à l'engagement, cela peut être aussi interprété comme une relation existante entre l'engagement affectif et l'engagement

cognitif. Cette observation peut supposer que les relations harmonieuses développées ont directement contribué au développement de l'engagement cognitif du participant envers ses apprentissages culinaires. À l'opposé, il est possible d'interpréter que des relations qui se limitent au cadre scolaire normatif contribuent moins au développement de l'engagement cognitif envers des apprentissages scolaires. D'autre part, l'expérience motivationnelle des élèves qui ont participé à la Tem semble globalement similaire à celle d'élèves participant à d'autres programmes d'intervention en prévention du décrochage. Janosz et Deniger (2001) rapportent une hausse de motivation scolaire des élèves pendant leur participation à un programme d'intervention. Les auteurs notent aussi que cette motivation tend à diminuer à long terme. Les élèves de la Tem ont souligné un engagement semblable. En fait, très peu de motivation existait avant la Tem, une motivation extrinsèque significative s'est développée pendant la Tem et en l'absence de la Tem pour l'année suivante, les élèves s'inquiétaient de ne plus pouvoir trouver de motivation scolaire. Aussi, la recension de l'ensemble des programmes d'intervention présentée dans le deuxième chapitre fait ressortir que la réussite scolaire n'est pas atteinte pour la majorité des élèves participants. Les résultats du présent mémoire soutiennent les mêmes constats. Seuls les programmes d'intervention Trait d'Union et Déclic qui proposent une approche basée sur la continuité, semblent pouvoir potentiellement encourager un engagement et des retombées significatives pour la réussite scolaire.

5.2 Interrelation de l'engagement envers un programme d'intervention communautaire et scolaire

Le deuxième objectif visait l'analyse de l'interrelation entre l'engagement dans un programme d'intervention communautaire et scolaire ; en d'autres mots, est-ce que la qualité de l'engagement envers la Tem est reflétée par un meilleur engagement en classe? Tel que rapporté précédemment, la Tem est un programme d'intervention

dans lequel la majorité des élèves s'est grandement engagée. Malgré ce haut niveau d'engagement au programme d'intervention communautaire, très peu d'influence d'engagement semble perceptible envers l'école, à l'exception de l'engagement comportemental. L'engagement rapporté à l'école serait lié à la participation à la Tem et celui-ci serait attribuable à une hausse d'une motivation extrinsèque (dimension cognitive). Les résultats suggèrent que la Tem ait été affectivement et cognitivement appréciée et que le programme d'intervention s'inscrit comme étant un facteur motivateur à la persévérance scolaire de certains élèves. Cette motivation a su moduler positivement le comportement en classe (sortie de classe, discipline), le désir de complétion des travaux de classe (dimension comportementale) et une plus grande concentration pendant la tâche scolaire. Les élèves définissaient la tâche scolaire comme le fait de lever la main et répondre plus souvent aux questions de l'enseignant (dimension comportementale) et de travailler mieux et plus longuement dans leur cahier de travail (dimension comportementale). Aussi, quelques élèves ont précisé avoir une meilleure relation avec leurs pairs qui se traduisait par une ambiance de classe plus agréable (dimension affective). Ce qui en ressort, d'un point de vue empirique, est que l'engagement envers un programme d'intervention communautaire tel que la Tem, semble pouvoir créer une motivation extrinsèque qui favorise la persévérance scolaire.

Lorsque l'on contraste les types de motivation (extrinsèque ou intrinsèque) selon le milieu d'engagement (communautaire ou scolaire), il en ressort une prédominance de l'importance du plaisir dans le milieu communautaire alors que pour le milieu scolaire, ce n'est que l'utilité et la nécessité de réussite afin d'acquérir un diplôme et un travail. Aussi, les élèves ont souvent rapporté que leur persévérance scolaire, imputable à leur participation à la Tem, n'était que momentanée. Puisque ce programme d'intervention n'est offert que pour une seule année scolaire, les élèves se demandaient à quoi allaient-ils pouvoir se raccrocher pendant les prochaines années?

Alors que de tels programmes d'intervention prétendent souvent à des effets sur la réussite scolaire, le constat présent ne suppose qu'un effet potentiel à court terme sur la persévérance. Beaucoup de programmes d'intervention communautaires visent le même type d'action, les présents résultats questionnent donc leur intérêt. Il faudrait possiblement revoir la programmation de ces activités hors classe. Janosz et Deniger (2001) abondent dans le même sens. Les auteurs soulignent que les élèves qui participent à ce genre de programme d'intervention ont tendance à vivre une hausse momentanée de motivation envers l'école. Les auteurs identifient des facteurs contributifs similaires à ceux identifiés dans cette étude. Notre étude accorde toutefois une importance particulière à la motivation intrinsèque vécue à la Tem. L'intérêt est dans le fait qu'un haut niveau d'engagement affectif dans un programme d'intervention ne semble causer qu'une motivation extrinsèque temporaire en milieu scolaire. Dans ce cas, quelles actions seraient à privilégier afin d'accompagner les élèves vers le développement d'une motivation intrinsèque envers l'école ? Une piste de réponse serait dans un rapprochement entre l'activité hors classe et l'activité scolaire. Janosz et Deniger (2001) ont évalué un programme d'intervention nommé *Intervention pédagogique et communautaire de la polyvalente Lucien Pagé*. Les activités de ce programme d'intervention se déroulent dans les locaux de l'école et proposent des activités complémentaires similaires à la Tem. Malgré la proximité physique et scolaire (tutorat par des étudiants en éducation) entre le programme d'intervention et l'école, aucune motivation intrinsèque scolaire ne semble avoir été développée par les élèves. Devant ces résultats, on pourrait se demander si le développement d'une motivation intrinsèque envers l'école devrait passer par un programme d'intervention communautaire ou bien si des actions qui proposeraient un changement au niveau du contexte éducatif scolaire seraient plus efficaces. L'élaboration d'un programme d'apprentissage qui suscite l'intérêt, des évaluations sommatives qui encouragent l'apprentissage au lieu de la stigmatisation, ou bien une pédagogie d'enseignement participative et non contraignante, pourraient permettre de proposer un contexte scolaire plus engageant. L'étude de Péchard (2015) concernant

le programme d'intervention Décllic met en évidence le potentiel d'une adaptation complète, sur le fond et sur la forme, d'un milieu d'apprentissage scolaire. Le programme d'intervention Décllic offre une approche pédagogique innovante qui consiste à sortir élèves et enseignants de l'école afin de les faire évoluer dans un local extérieur loué par l'école. Aussi, l'enseignement est organisé par deux enseignantes qui proposent un minimum de cours magistraux et une attention particulière aux besoins de chaque élève individuellement. Ces enseignantes, ainsi que des intervenants du milieu communautaire, mettent en œuvre des interventions planifiées et régulières afin de construire et conserver une dynamique de classe engageante. Avec un accompagnement individualisé et à la demande de l'élève, Décllic tente prioritairement de responsabiliser l'élève à accomplir ses obligations scolaires. À ce cheminement s'ajoute le développement et la planification d'atteinte d'un objectif professionnel. Ce dernier point fait l'objet d'une adaptation scolaire innovante. Tôt dans le parcours d'études secondaires de l'élève (secondaire trois), l'accent est mis sur l'acquisition d'un diplôme d'études professionnelles au lieu de s'acharner sur les pratiques pédagogiques de la scolarisation dite classique. D'après l'étude de Péchard (2015), ce type d'adaptation scolaire semble réussir à mettre en place un contexte engageant tout en travaillant le programme scolaire.

5.3 Facteurs contextuels

Le troisième objectif consistait à dégager les facteurs contextuels qui ont influencé l'engagement dans un programme d'intervention communautaire et l'engagement scolaire. La Tem a été un milieu très apprécié des élèves. L'un des facteurs principaux en cause est le fait que l'organisation et les apprentissages, tels que la cuisine, se sont avérés être épanouissants et d'intérêt général. Épanouissant, car les apprentissages culinaires furent adaptés aux capacités des élèves. Ce facteur a permis

de faire vivre des réussites à un groupe d'élèves qui a vécu plusieurs échecs dans le milieu scolaire. D'ailleurs Robertson et Collerette (2005) soulignent l'importance de faire vivre des expériences scolaires positives notamment par des expériences de succès scolaires. Aussi, le programme d'intervention s'est étendu sur l'année scolaire complète, ce qui a permis de consolider les relations, les acquis et l'ambiance positive du programme d'intervention. En fait, si on se réfère à la théorie de la sociologie des innovations (Callon et Latour, 1986), le programme d'intervention avait les caractéristiques nécessaires afin de mobiliser les acteurs qu'il ciblait. La présence d'intervenants qui ont su créer des relations significatives avec les élèves semble avoir fortement contribué au bon fonctionnement du programme d'intervention et à l'engagement des élèves. Ce point concorde avec la position des tenants de la relation maître-élève comme moteur de l'engagement. D'ailleurs, Péchard (2015) rapporte qu'une relation maître-élève positive (en contexte hors école) a le pouvoir de faire changer la perception de l'élève quant à son expérience scolaire (réconciliation), à donner du sens à l'école et à développer une maîtrise de soi. L'auteure précise que ce sentiment de maîtrise ne peut se développer que si l'intégration sociale auprès des pairs est positive et que si l'élève réussit les apprentissages. Ces aspects se sont manifestés dans l'expérience vécue à la Tem. L'appréciation globale de la Tem par les pairs a probablement contribué au développement de relations agréables entre élèves ainsi qu'à l'influence positive constante entre ces derniers.

Par contre, il n'apparaît que peu de facteurs contextuels significatifs à l'engagement en milieu scolaire. En fait, les difficultés scolaires et le sentiment négatif envers l'école n'ont pas changé. Davis (2003) et Fredriksen et Rhodes (2004) indiquent aussi que la relation entre l'enseignant et l'élève peut grandement influencer le parcours scolaire. Une mauvaise relation peut contribuer à une connexion négative entre l'établissement scolaire et l'élève, une faible motivation, de faibles performances scolaires et être une entrave au bien-être psychosocial. Plusieurs facteurs structurels

du système éducatif actuel contribuent à détériorer le climat de classe déjà négligé. L'addition d'épreuves ministérielles et la densité de la matière à enseigner, ainsi que l'augmentation du ratio de classe enseignant-élèves sont des exemples de facteurs contributifs au développement de mauvaises relations et au manque de temps pour l'organisation d'activités interactionnelles (Fredriksen et Rhodes, 2004). Aussi, la réalité au niveau secondaire est que les élèves doivent composer avec plusieurs enseignants contrairement à l'école primaire. Cette réalité augmente la difficulté de créer des relations. Le seul facteur contextuel apprécié des élèves est l'intégration au programme scolaire régulier de la participation à la Tem. Le fait que la Tem se déroule hors du contexte scolaire a contribué à l'engagement des élèves envers la Tem. En fait, ces derniers ont souligné qu'un regain d'énergie a été possible grâce à cette pause hebdomadaire du milieu scolaire.

Cela laisse croire que le programme de formation en adaptation scolaire ne semble pas répondre aux besoins de ces jeunes. Est-ce le programme qui est problématique ou sa mise en œuvre par les intervenants ainsi que la relation construite entre les différents acteurs scolaires? D'ailleurs, les résultats associent certains facteurs contextuels du milieu communautaire comme étant contributifs au développement d'une volonté de persévérance. Certains élèves ont affirmé avoir appris à persévérer, notamment grâce au fait de pouvoir évoluer à un rythme personnel tout en apprenant à accepter d'échouer et de recommencer avant de réussir. Dans cette chaîne d'apprentissage, l'échec est vu comme partie intégrante d'un cheminement normal de réussite, contrairement au milieu scolaire où l'échec semble mené à la stigmatisation et à être synonyme d'incompétence (Mélin, 2010). Ce pourrait, notamment être pour cette raison que les élèves de la présente étude rapportent accorder une grande importance au fait de devoir quitter le milieu scolaire afin de se ressourcer dans le milieu communautaire. Serait-il possible d'élaborer un contexte d'apprentissage dans lequel les élèves pourraient apprendre à leur rythme sans être étiquetés comme étant

en trouble d'apprentissage? Cette piste explicative trouve appui dans l'étude évaluative de Péchard (2015) du programme d'intervention Declic. L'auteure souligne les effets néfastes causés par les multiples expériences négatives scolaires. L'étude révèle aussi le potentiel d'impact qu'un tel programme d'intervention peut avoir sur la hausse du sentiment de compétence et sur la motivation en général. Les relations créées à la Tem entre les élèves et leurs pairs ainsi qu'entre les élèves et les intervenants ont été significatives pour l'engagement comportemental et affectif des élèves en milieu communautaire. Les études menées par Poirier et Fortin (2013) sur l'évaluation du programme d'intervention Trait d'Union, soulignent l'importance de créer une relation significative avec l'élève et un adulte en milieu scolaire. Les auteurs considèrent la relation adulte-jeune comme étant capitale dans le cheminement d'un élève. D'ailleurs, les écrits scientifiques soutiennent que cette relation est grandement associée à la réussite et à la persévérance des élèves (Baker, 2006). Ce facteur (pairs et intervenants) n'est pas unique au milieu communautaire, il s'applique aussi au milieu scolaire (pairs et enseignants). Cependant, les résultats de cette étude montrent que ces facteurs n'ont pas eu autant d'impact contributif à l'engagement dans le milieu scolaire. Cela laisse croire qu'un sentiment d'appartenance développé en milieu communautaire peut devenir profitable en classe, mais de façon très limitée. Aussi, est-il réaliste de penser que le sentiment d'appartenance développé dans un contexte spécifique puisse se transférer à un autre milieu sans qu'il y ait d'activités spécifiques favorisant ce transfert? En d'autres mots, est-il réaliste de penser que des changements vont se produire dans un milieu si ce milieu ne change pas? Comment expliquer la capacité limitée des enseignants à développer des relations significatives avec les élèves? À ce sujet, l'un des élèves proposait que ce soit davantage le travail d'un intervenant de créer des relations et non celui d'un enseignant. Est-ce que l'école devrait accepter cette perception ou bien tenter d'entretenir de meilleurs rapports avec les élèves? Baker (2006) et Péchard (2015) soulignent qu'une relation maître-élève contribue fortement au succès scolaire. Des relations positives contribuent à offrir une sécurité émotionnelle pour un

engagement complet dans les apprentissages scolaires et pour le développement de compétences sociales, comportementales et d'autorégulation nécessaires à une intégration réussie (Baker, 2006). Ce dernier rapporte que ce type de relation contribue à un grand nombre de facteurs de réussite tels qu'une motivation et le développement de l'intérêt et de la satisfaction envers l'école.

5.4 Réussite scolaire

Finalement, le quatrième objectif visait à déterminer si l'engagement vécu contribue à la réussite scolaire. Les résultats supposent qu'une augmentation de la persévérance dans leurs travaux scolaires est notable, mais que très peu d'élèves ont rapporté croire en une amélioration de leurs résultats. Certains ont même anticipé une baisse de leurs résultats. Notre constat est donc que malgré un fort engagement aux programmes d'intervention, la Tem ne semble pas contribuer d'une part, au développement d'un sentiment d'efficacité personnel face aux défis scolaires et d'autre part, au développement de la compétence scolaire.

En premier lieu, tel que mentionné précédemment, la principale retombée de l'engagement des élèves à la Tem est une motivation extrinsèque envers les travaux scolaires. Cet effet est appréciable, car plusieurs auteurs considèrent la motivation scolaire comme étant l'une des conditions à l'apprentissage et à la réussite (Wang *et al.*, 1993 ; Viau et Bouchard, 2000). D'ailleurs, Viau et Bouchard (2000) proposent que la motivation influence l'engagement et la réussite scolaire, ce qui concorde avec le cadre théorique de la présente étude. Il reste qu'en s'appuyant sur une théorie de la réussite scolaire, notamment celle proposée par Potvin et Dimitri (2012), il est clair que la motivation n'est pas l'unique déterminant de la réussite. Les auteurs s'appuient sur le modèle de Fortin (2012) et indiquent que le rendement scolaire, influencé par

de multiples déterminants, serait le facteur principalement associé au décrochage scolaire. Ce serait des déterminants familiaux (mauvais contact avec l'école), personnels (perception négative de l'école, comportement, difficultés scolaires) et de contexte scolaire (mauvaise relation avec l'enseignant) qui contribueraient à un mauvais rendement scolaire. Dans ce cas, un élève motivé, mais aux prises avec des limites telles qu'un trouble comportemental extériorisé (opposition, bagarre) ou intériorisé (dépression) ou cognitif (apprentissage), ne serait pas nécessairement en mesure de réussir (Potvin et Dimitri, 2012). Dans le cas de la Tem, la majorité des élèves n'ont pas rapporté d'améliorations au niveau de leurs résultats scolaires, et ce, malgré une hausse de leur motivation envers la réalisation des travaux de classe. En d'autres mots, même si les élèves ont mis plus d'efforts dans leur apprentissage, leur perception de réussite ne s'est pas améliorée. Un programme d'intervention qui suscite presque uniquement une motivation de nature extrinsèque ne peut donc être suffisant pour faire réussir (scolairement) les élèves.

En second lieu, selon ce qui a été rapporté par les élèves, les liens existant entre le programme d'intervention la Tem et l'école sont ténus. Selon ces derniers, il semble que la Tem est une chose et que l'école en est une autre. Considérant que l'expérience vécue à la Tem est censée avoir des impacts positifs sur l'expérience scolaire, le manque de lien entre les deux pourrait être un élément contributif au manque de variations observées en termes d'engagement scolaire. Nous supposons qu'une intervention menée à l'extérieur de l'école et qui ne transforme pas le milieu d'apprentissage stigmatisant et mal aimé (l'école) de l'élève n'aurait nécessairement que des effets limités sur leur réussite scolaire. D'ailleurs, Janosz *et al.* (1998) soulignent que les déterminants s'appliquant à l'école sont d'autant plus importants en milieu défavorisé. De ces déterminants de première importance, les auteurs précisent que l'environnement socioéducatif est l'aspect d'influence majeure au niveau de l'expérience sociale et éducative des élèves. Les auteurs opérationnalisent

l'environnement socioéducatif en trois déterminants : les pratiques éducatives, le climat scolaire (relation, justice, appartenance, etc.) et les problèmes scolaires et sociaux (qualité de l'expérience scolaire). En s'appuyant sur nos résultats, on remarque que le programme d'intervention la Tem ne contribue à améliorer que peu de ces déterminants. Les seules contributions qui ressortent sont lorsque les élèves ont souligné que la qualité de leur expérience scolaire était meilleure: ils avaient plus d'énergie à l'école grâce à cette pause hebdomadaire et de meilleures relations entre eux (climat relationnel). Ces constats laissent supposer qu'un programme d'intervention qui veut influencer la réussite scolaire (et non uniquement la persévérance) devrait contribuer plus intimement à l'amélioration de l'environnement socioéducatif de l'école. Comme proposé plus tôt, un volet relationnel, qui inclurait les enseignants dans les activités, pourrait possiblement permettre à la Tem d'établir un environnement où l'élève pourrait vivre des expériences positives qui seraient reliées au milieu scolaire. D'ailleurs, contrairement au programme d'intervention la Tem, le programme d'intervention Check and Connect (programme d'intervention qui a inspiré le programme d'intervention Trait d'union et qui est très semblable à ce dernier), développé dans le milieu scolaire, avec des acteurs du milieu scolaire, connaît de bons résultats. Il s'inscrit dans les programmes d'intervention qui contribuent au développement des relations adulte-élève (Christenson et Reschly, 2012). Ce programme d'intervention propose des activités qui s'étendent sur une période minimale de deux ans.

Finalement, l'effet de la Tem sur la persévérance et sa courte perspective de pérennité est une question pertinente afin de rendre compte de l'efficacité de la Tem. En accord avec l'étude de Janosz et Deniger (2001), la persévérance obtenue semble être relative à une participation active à la Tem (moteur extrinsèque). Que reste-t-il de cette persévérance suite à la fin du programme d'intervention? Ce questionnement semble légitime, car sachant que la Tem n'est proposée qu'à ce moment de leur

cheminement scolaire, les élèves doutaient de pouvoir se raccrocher à d'autres activités pour les prochaines années. Janosz et Deniger (2001) indiquent qu'un programme d'intervention efficace doit assurer une continuité afin d'avoir la chance de mener les élèves vers la réussite. Cette réalité laisse croire qu'un programme d'intervention communautaire temporaire, tel que la Tem, n'est pas suffisant pour promouvoir la persévérance à long terme. Ce qui ramène au questionnement proposé précédemment concernant les interventions à privilégier, soit : est-ce que la réussite scolaire devrait passer par un programme d'intervention communautaire ou bien, si des actions au niveau du contexte éducatif scolaire seraient plus efficaces afin de mener les élèves vers la réussite ? Ou bien les deux ?

Le programme d'intervention Décllic, évalué par Péchard (2015), semble supposer qu'un travail collaboratif en milieu communautaire avec une forte présence du milieu scolaire pourrait entraîner de bons résultats. Pour ce programme d'intervention, il est important de souligner la présence d'une dérogation du MELS qui permet aux enseignantes d'axer leur enseignement sur l'acquisition d'un diplôme d'études professionnelles. Considérant que cette dérogation est proposée à des élèves de secondaire trois, on peut supposer que c'est une adaptation importante du curriculum scolaire traditionnel. De plus, cela respecte le concept de l'intervention continue expliqué précédemment. Ce type d'adaptation scolaire semble prometteur, dans la mesure où les besoins et capacités des élèves semblent respectés.

En somme, en s'appuyant sur les nombreux déterminants de la réussite et du décrochage scolaires de Potvin et Dimitri (2012), ainsi que sur le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage de Fortin *et al.* (2012), il semble clair qu'une intervention qui désire guider les élèves vers la réussite scolaire, se doit d'adapter le parcours scolaire des élèves sur l'ensemble de l'environnement qui module l'engagement des élèves à ses différentes dimensions. Il faut toutefois

souligner que les retombées de la Tem ont tout de même été positives pour la persévérance des élèves à l'école. Ce n'est certes pas la réussite scolaire, mais la persévérance apparaît comme étant significative à l'engagement des élèves. Aussi, ce programme d'intervention est intégré à une programmation plus large que la seule participation à la Tem. Ces élèves ont accès à d'autres programmes d'intervention. Reste à voir si cette offre de services est suffisante pour maintenir la persévérance acquise à la Tem.

5.5 Limites de l'étude

Ce mémoire comporte certaines limites qui sont nécessaires de souligner. D'abord, une première limite est liée au fait que l'on étudie le programme d'intervention qu'à partir des perceptions des participants. Puisque l'ensemble de l'étude étant davantage de décrire les processus d'engagement, cette limite devient clairement secondaire puisqu'on la traite comme des perceptions et non comme des faits. Une deuxième limite est la faible taille de l'échantillon (huit élèves) et le fait qu'il s'agit d'un échantillon de volontaires induisant un biais de sélection. D'ailleurs, aucune entrevue n'a pu être menée avec les élèves qui ont quitté la Tem. Même si les résultats proposaient généralement des consensus dans le discours des participants, il aurait été intéressant de mener l'étude auprès d'un plus grand nombre de participants afin d'arriver à la saturation du contenu. Une troisième limite est la connaissance réduite des caractéristiques des participants à l'étude. Il aurait été pertinent de demander plus de détails sur la provenance des jeunes. Par exemple, des informations telles que le type de programme scolaire dans lequel ils cheminent auraient permis de pouvoir faire des liens avec des élèves d'autres écoles qui cheminent dans des programmes similaires et ainsi d'avoir plus de précision sur la portée de nos résultats. Une quatrième limite réside dans le fait que seulement le point de vue des participants ait

été étudié. Un devis plus complet qui aurait comporté des entrevues avec les enseignants, professeurs et intervenants aurait permis des triangulations de points de vue. Une cinquième limite réside dans l'étude exploratoire des facteurs contextuels contributifs. De ce fait, ils n'ont pas été explorés de façon systématique lors des entrevues des participants, le modèle intégrateur d'engagement ayant émergé après la collecte des données. Finalement, un suivi longitudinal afin d'apprécier les réels effets et retombées de la Tem sur la réussite scolaire aurait été pertinent. Par contre, cela s'est avéré impossible compte tenu des limites temporelles et budgétaires de l'étude.

CONCLUSION

En conclusion, rappelons que cette étude avait pour objectif global de décrire l'engagement d'élèves à un programme d'intervention communautaire et d'analyser les relations entre cet engagement et leur engagement dans le cadre scolaire. Pour ce faire, un modèle théorique intégrateur de l'engagement, principalement issu des milieux scolaires et de la psychologie, a tout d'abord été élaboré. À partir de ce modèle, des entrevues avec huit élèves issus du secteur de l'adaptation scolaire et participant au programme d'intervention en milieu communautaire la Tem a permis de documenter les différents processus d'engagement. L'intérêt était d'explorer les liens possibles entre l'engagement vécu envers la Tem et l'engagement envers le milieu scolaire. Les élèves considéraient la Tem et le milieu scolaire comme étant deux choses très peu liées. Le programme d'intervention est vu comme étant une activité enrichissante et très plaisante, alors que le milieu scolaire restait le même milieu ennuyant et contraignant sauf pour une journée par semaine (journée Tem). Afin d'enrichir et de comprendre le processus d'engagement des élèves, les facteurs contextuels contributifs à un programme d'intervention communautaire et scolaire ont été relevés. On en retient que l'environnement communautaire de la Tem semble grandement promouvoir l'engagement contrairement à l'environnement scolaire. L'ambiance, les intervenants, la perception d'utilité et la pédagogie d'enseignement sont notamment ressortis comme étant significatifs pour l'engagement envers un programme d'intervention communautaire. Les difficultés scolaires, le manque d'intérêt envers la matière et le climat scolaire général sont quelques-uns des facteurs non engageants envers l'école soulignés par les élèves. L'ensemble de ces résultats, ainsi que le doute des élèves quant à l'amélioration de leurs résultats scolaires laissent supposer l'insuffisance de ce programme d'intervention pour une quelconque diplomation. Il faut toutefois souligner que le programme d'intervention a su susciter une hausse au niveau de la persévérance envers l'école. La Tem semble avoir réussi à

motiver les élèves à augmenter l'assiduité et l'effort en classe. Cependant, il apparaît que la persévérance acquise n'est pas suffisante afin de mener les élèves vers la réussite scolaire.

Cette étude s'inscrit parmi d'autres études qui supposent que la majorité des programmes d'intervention actuels ne contribuent pas à l'engagement scolaire. Puisque la réussite scolaire est fortement relative à un engagement scolaire réussi, le milieu scolaire aurait avantage à le promouvoir. Cette étude souligne des lacunes importantes au niveau de l'engagement scolaire affectif et de l'engagement scolaire cognitif des élèves. Considérant la constante perception négative du milieu scolaire partagée par ces élèves, il pourrait être pertinent que de prochaines études se concentrent sur la pertinence du processus normatif qui structure le système scolaire. Un système adapté aux besoins et aux capacités des élèves pourrait contribuer à augmenter l'engagement des élèves envers leur milieu d'apprentissage et ultimement, contribuer à la réussite scolaire.

ANNEXE A

CANEVAS D'ENTRETIEN TEM

Consignes de départ

- Mise en confiance et présentation mutuelle
- Rappel des objectifs de l'étude
- Rappel des principaux enjeux relatif au consentement éclairé (confidentialité des propos, anonymat, liberté de répondre, etc.)
- S'assurer de tenir le temps et d'avoir le temps de poser toutes les questions
- Aider le répondant à garder le cap

- Q1. Tu as participé au projet la Tem cette année. Peux-tu m'expliquer dans tes mots en quoi consiste le projet ?
- Q2. À combien de rencontres as-tu participé ?
- Raconte-moi de quelles façons tu as participé à la Tem ?
 - Qu'est-ce que tu as eu à faire ?
- Q3. Sur une échelle de 1 à 10, combien te mettrais-tu pour décrire ton niveau de participation à la Tem, (1) voulant dire « participation très faible » et (10), « participation très élevée ».
- Peux-tu m'expliquer pourquoi tu te donnes ce score-là ? Donne-moi des exemples. (Pourquoi 8 (donner le score du jeune) plutôt que 6 (score moins 2) ; pourquoi 8 et pas 10 (score plus 2))
 - Qu'est-ce qui t'a aidé à participer ? (Facilitateurs)
 - Qu'est-ce qui a été difficile ? (Barrières)
- Q4. J'aimerais que tu me parles de la gang avec qui tu as fait le projet.
- Décris-moi la gang
 - Comment te sentais-tu dans la gang ? Au début et à la fin ? Quelle était ta place ?
 - Parle-moi de ta relation avec les intervenants de la Tem
 - Qu'est-ce qui a rendu faciles tes échanges avec la gang et les intervenants ?
 - Qu'est-ce qui a été difficile ?

- Q5. Qu'est-ce que ta participation à la Tem... (répéter à chaque fois)
- T'a appris sur la cuisine ? Donne-moi des exemples.
 - T'a appris sur toi-même ? Donne-moi des exemples.
 - A changé dans ta participation en classe ? Donne-moi des exemples.
 - A changé dans ta capacité à travailler avec les autres élèves dans la classe ? Donne-moi des exemples.
 - A changé ta relation avec tes enseignants ? Donne-moi des exemples.
 - A changé dans ta façon de voir l'école ? Donne-moi des exemples.
 - A changé dans ta façon d'envisager ton avenir (études, travail) ? Donne-moi des exemples.
- Q6. Peux-tu me parler un peu de tes résultats à l'école cette année ? (Laisser parler le jeune)
- Comment ta participation à la Tem a pu contribuer aux résultats que tu as obtenus ?
 - Qu'est-ce que tu as appris qui va t'aider à réussir plus tard ? Donne-moi des exemples.
- Q7. Pour terminer, qu'est-ce que tu as pensé du projet la Tem ?
- Qu'est-ce que tu as le plus aimé (donne-moi les points forts) ?
 - Qu'est-ce que tu as le moins aimé (donne-moi les points faibles) ?
 - Aurais-tu des suggestions à faire pour améliorer le projet dans le futur ?

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

«Évaluation d'implantation du projet la Table est mise»

PRÉAMBULE:

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche qui vise à décrire l'expérience qu'il a vécu pendant sa participation à la Table est mise. Le projet de recherche veut poser un regard sur la valeur du programme et sur les conditions permettant sa réalisation. Avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire les renseignements ci-dessous. Pour tout doute, n'hésitez pas à contacter le responsable de l'étude.

IDENTIFICATION:

Chercheur(e) responsable du projet : Jean BÉLANGER Tél : (514) 987-3000 poste : 4256
Département, centre ou institut : Responsable des études de deuxième et troisième cycles au département de l'éducation

Adresse postale :
 Faculté des Sciences de l'éducation
 Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, Succ. Centre-Ville
 Montréal (Québec), H3C 3P8
Adresse courriel : belanger.j@uqam.ca

Membre(s) de l'équipe :
 Joanne OTIS, Titulaire de la Chaire de Recherche du Canada en Éducation à la Santé (CReCES), Université du Québec à Montréal
 Mathieu FRÉCHETTE, Étudiant à la maîtrise en Kinanthropologie, Université du Québec à Montréal

OBJECTIFS DU PROJET:

Cette année votre jeune a participé à la Table est mise, un projet d'initiation à la cuisine. Ce projet avait pour objectif de faire vivre des expériences enrichissantes aux élèves participants et ce, hors du contexte scolaire. Nous aimerions savoir ce qu'il a pensé de ces activités et ce qu'il a appris suite à sa participation.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son professeur, ont également donné leur accord à ce projet.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT:

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à répondre à un court questionnaire portant sur son expérience vécu à la Table est mise. Une entrevue sera réalisée entre votre jeune et le chercheur de l'étude. Votre enfant sera également enregistré dans ses réponses aux questions qui lui seront posées. Cette entrevue individuelle aura lieu au début du mois de mai et la rencontre sera d'une durée de 30 à 45 minutes. La rencontre sera réalisée dans un café près du local de la Table est Mise.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

Les principaux avantages de l'expérience pour les élèves seraient de leur donner un ancrage à leurs expériences. Le retour sur leur participation, par la passation de l'entrevue, pourrait leur permettre de faire une rétrospective de leur expérience. Cette rétrospective peut leur être bénéfique au niveau de l'amélioration de la connaissance de soi et ils pourront aussi percevoir les différents accomplissements qu'ils ont faits. Cela leur permet aussi de boucler la boucle d'une expérience significative dans laquelle ils se sont impliqués émotivement et à long terme.

De plus, la participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à sa participation lors de cette recherche. Cependant, il se peut que votre enfant subisse un inconfort. Tout d'abord, si jamais la TEM ne lui a rien apporté de positif, il pourrait éprouver un malaise à dire des choses négatives sur ses collègues ou sur le projet. De plus, la description des expériences vécues dans le projet pourrait aussi le mettre en face de certaines faiblesses personnelles. Que ce soit au niveau de sa difficulté à communiquer (lors de l'entrevue), au niveau de ses réussites et échecs (scolaires, TEM, sociales), au niveau d'un vécu émotif fort pendant son année à la TEM ou pendant tout autre événement, l'élève pourrait vivre un inconfort.

Il importe donc au chercheur d'être attentif au comportement et aux réactions des élèves interviewés afin de prévenir un éventuel inconfort. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

Sachez aussi qu'il est de la responsabilité du chercheur responsable de suspendre ou de mettre fin à la participation de votre enfant s'il estime que son bien-être peut être compromis.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis auprès de votre enfant lors de l'entrevue individuelle sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux réponses de votre enfant, ainsi qu'à l'enregistrement audio phonique. L'ensemble du matériel de recherche ainsi que le formulaire d'information et de consentement de votre enfant seront conservés séparément en lieu sûr au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet.

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies auprès de votre enfant, il, elle sera toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à son nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet.

L'enregistrement audio phonique de l'entrevue ne servira qu'à des fins d'analyse seulement. L'enregistrement, les questionnaires, les notes, ainsi que le formulaire d'information et de consentement de votre enfant seront conservés pour une période de 5 ans avant d'être détruits.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à ce projet de recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents concernant votre enfant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires de l'étudiant, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Votre enfant ne sera pas compensé directement.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

RECHERCHES ULTÉRIEURES :

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de 5 ans les données recueillies auprès de votre enfant pour conduire d'autres projets de recherche. Les règles d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme des données de votre enfant. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que ses données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs
 Je refuse que ses données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur la participation de votre enfant et sur ses droits en tant que participant de recherche, ou bien en cas de retrait, vous pouvez communiquer avec:

Mathieu Fréchette, étudiant à la maîtrise en kinanthropologie à l'UQAM
 Numéro de téléphone : 514-992-2869
 Adresse courriel : frechette.mat@gmail.com

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUITE)

les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS :

La participation de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

En tant que parent ou tuteur légal de [...prénom et nom de l'enfant...]

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement.
- b) je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature des implications de sa participation;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f) je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

J'autorise mon enfant à répondre en classe à deux questionnaires OUI NON

J'autorise que mon enfant soit filmé dans ses interactions en classe OUI NON

J'accepte que mon enfant soit rencontré pour une entrevue individuelle OUI NON

J'accepte que des extraits vidéo où apparaît mon enfant soient utilisés dans le cadre de rencontres scientifiques dans la mesure où ces extraits ne le présentent pas sous un jour défavorable OUI NON

Signature de l'enfant (optionnelle) :

Date :

Date

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUITE)

Je, soussigné, déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et, au besoin, les dispositions du formulaire d'information et de consentement;
- et
- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Date :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au parent ou tuteur légal de l'enfant.

ANNEXE C

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQAM - Faculté des sciences		# DE CERTIFICAT : 2013-0056A
Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains		
Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPE) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :		
Titre du projet : Évaluation d'implantation du projet la Table est Mise		
Responsable du projet :	Mathieu Fréchette	
Programme :	Maîtrise en éthanthropologie	
Superviseurs :	Jean Bélanger	
Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM».		
Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.		
Membres du Comité		
NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Egras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Lafrest Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	
12-5-2014		
Date	Jérôme Proulx Président du Comité	

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Schmid, R. M., Janosz, M., Wade, A. et Girard, C. (2008). *Dropout Prevention Systematic Review. Reviewing the Evidence of Canadian Research since 1990*. Montréal, PQ: Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC).
- Appleton, J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire [Validation of the Scale of the Dimensions of School Engagement among primary school students]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 275-288.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Bempechat, J. et Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir), *Handbook of research on student engagement* (p. 315-342). New York: Springer.
- Berliner, D. C. (1985). *Perspectives on instructional time*. New York: Longman.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Couturier, Y., Potvin, M. et Carignan, N. (2011). *Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés*. Repéré sur la base de données Érudit.

- Blaya, C., Gilles, J. L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2011, automne). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 227-249.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 81, 115-131.
- Callon, M. et Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité : comment concevoir les innovations ? *Prospective et santé*, 36, 13-25.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M. et Vezeau, C. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Montréal : Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture.
- Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 193–218). New York: Springer.
- Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1994). *Engagement Versus Disaffection: Motivated Patterns of Action in the Academic Domain*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée.
- Dieu, A. M. (2011). *Le processus de l'engagement volontaire et citoyen : des valeurs, des individus et des associations*. Centre Socialiste d'Éducation Permanente ASBL. Enjeux et société.
- Dubbelt, L., Demerouti, E. et Rispens, S. (2016). Self-regulation – women's key to unlocking the resources in the self-domain. *Zeitschrift für Psychologie*, 224, 46-56. doi: 10.1027/2151-2604/a000237.

- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Dyke, N. (2007). *Liens entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'état de santé et de bien-être de la population québécoise : Rapport final*. Montréal, Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture.
- Fillieule, O. (2001). Pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51(1-2), 199-217.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97-132). New York: Springer.
- Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Trait d'Union*. Québec: CTREQ.
- Fortin, L., Lessard, A. et Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5530-5538.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). *Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire*. Repéré dans la base de données Érudit.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88. doi: 10.7202/1017531ar.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school. Description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), 363-383. doi: 10.1007/BF03173508

- Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Gillet, N. N., Vallerand, R. et Lafrenière, M. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95.
- Griffiths, A.-J., Lilles, E., Furlong, M. J. et Sidwha, J. (2012). The Relations of Adolescent Student Engagement with Troubling and High-Risk Behaviors. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 563-584). New York: Springer.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Montréal: auteur.
- Hong, S.-I., Morrow-Howell, N., Tang, F. et Hinterlong, J. (2009). Engaging older adults in volunteering: Conceptualizing and measuring institutional capacity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38, 200-219. Récupéré de <http://nvs.sagepub.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M. et Deniger, M.-A. (2001). *Programme de recherche actions concertées décrochage scolaire*. Rapport synthèse de recherche. Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés (p. 174). Montréal: Université de Montréal, Université Laval.
- Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 25(1), 61-88.
- 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.

- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C.,... Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : Synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement*. Montréal, QC: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Johnson, M. P. (1973). Commitment: A conceptual structure and empirical application. *Sociological Quarterly*, 14, 395-406.
- Juvonen, J., Espinoza, G. et Knifsens, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 387-402). New York: Springer.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et Concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Lam, S.-F. et Wong, B. P. H. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 403-420). New York: Springer.
- Lazarus, R. et Novacek, J. (1990). The Structure of Personal Commitments. *Journal of Personality*, 58(4), 693-715.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, MP. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Montréal : Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES). Récupéré de <http://crires.ulaval.ca>.
- Malo, C. et Sarmiento, J. (2010) Décrocher ou s'accrocher socialement. Rêves socioprofessionnels des jeunes en difficultés de comportement. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, (9). Récupéré de <http://sejed.revues.org/6714>.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.

- Mélin, V. (2010) Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance? *Le sujet dans la cité*, (1), 85-97. Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2010-1-page-85.htm>.
- Meyer, J. P. et Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, (1), 61. doi:10.1016/1053-4822(91)90011-Z.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2015). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire - Édition 2015* (p. 18, 24). Québec: Direction des statistiques et de l'information décisionnelle.
- Mosher, R. et McGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. et Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. Dans F. M. Newmann (dir.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (p. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Nicourd, S. (2008). *Qui s'engage aujourd'hui?* Récupéré sur la base de données Cairn au <https://www.cairn.info/resume.php>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Péchar, C. (2015). *Persévérance scolaire et élèves en difficulté : Interactions maîtres-élèves, pratiques enseignantes et transformations de l'expérience scolaire chez des adolescents à risque de décrocher. Le cas de Déclic*. (Thèse de doctorat). Université de Québec à Montréal.
- Perron, M., Veillette, S. et Morin, I. (2013). Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : état des lieux au Québec. *Administration et éducation*, (137), 43-49.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). New York: Springer.

- Pica, L. A., Plante, N. et Traoré, I. (2014). Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés. *Zoom Santé*, (46).
- Poirier, M. (2012). *Évaluation du programme Pare-Chocs offert à un sous-groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire présentant des symptômes dépressifs* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Récupéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4931/>.
- Poirier, M. et Fortin, L. (2013). Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme Trait d'Union. *Éducation et formation*, e-300, 124-139.
- Potvin, P. et Dimitri, M.-M. (2012). *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque*. Récupéré à <http://pierrepotvin.com>.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453. Récupéré à <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi !* (2e éd.). Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S. et Flamm, E. S. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 343-364). New York: Springer.
- Richer, S. F. et Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *European review of applied psychology*, 48(2), 129-138.
- Robertson, A. et Collette, P. (2005) L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences et de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.

- Rumberger, R. W. et Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives, Hors-série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Skinner, E. A. et Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 21-44). New York: Springer.
- Skinner, E., Zimmer-Gembeck, M., Connell, J., Eccles, J. et Wellborn, J. (1998). Individual Differences and the Development of Perceived Control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2/3), 1-231. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca>.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Vermmeersch, S. (2004). *Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole*. Récupéré de la base de données Cairn <https://www.cairn.info/resume.php>. doi: 10.3917/rfs.454.0681
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26. doi: 10.2307/1585865
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.