

Soutenir la réussite scolaire des jeunes placés

Comment les services sociaux peuvent-ils contribuer?

30 JANVIER 2023

Rapport d'évaluation des technologies et des modes d'intervention (UETMI)


Christine Maltais, Ph. D., conseillère et responsable scientifique, UETMI – DEUR – CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal

Julie Goulet, candidate au doctorat en psychoéducation, École de psychoéducation, Université de Montréal

Véronique Noël, APPR, Institut universitaire jeunes en difficulté, DEUR - CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal

Paule Asselin, bibliothécaire, Bibliothèque Jeunes en difficulté, DEUR - CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal

Élodie Marion, Ph. D., professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Québec 

Conseillères principales (dans l'ordre) :

Christine Maltais, Ph. D., conseillère et responsable scientifique, Unité d'évaluation des technologies et des modes d'intervention (UETMI), Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche (DEUR), CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal (CCSMTL)
Véronique Noël, Agente de planification de programmation et de recherche (APPR), Institut universitaire jeunes en difficulté (IUJD), DEUR, CCSMTL
Julie Goulet, candidate au doctorat en psychoéducation, École de psychoéducation, Université de Montréal

Autres membres de l'équipe projet ayant contribué (ordre alphabétique) :

Consultation *ad hoc*:

Muriel Guériton, APPR, UETMI - DEUR, CCSMTL

Pascal Jobin, APPR, IUJD - DEUR, CCSMTL

Élodie Marion, Ph. D., professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Assistantes de recherche :

Jade Berthiaume Grondin, assistante de recherche, IUJD - DEUR, CCSMTL

Aimée Wallace, assistante de recherche, IUJD - DEUR, CCSMTL

Recherche documentaire

Paule Asselin, bibliothécaire, Bibliothèque Jeunes en difficulté, DEUR, CCSMTL

Jade St-Vincent, technicienne en documentation, Bibliothèque Jeunes en difficulté, DEUR, CCSMTL

Demandeurs

Nathalie Bibeau, directrice, Direction du programme jeunesse, CCSMTL

Assunta Gallo, directrice de la protection de la jeunesse, CCSMTL

Représentant du demandeur

Jean Paiement, adjoint à la direction, Direction du programme jeunesse, CCSMTL

Comité de gestion de projet

Frédérique Laurier, directrice adjointe – Direction adjointe enseignement, UETMI et diffusion des connaissances, DEUR, CCSMTL

Martine Bouchard, chef de service, IUJD, DEUR, CCSMTL

Geneviève Desrosiers, conseillère en diffusion des connaissances, DEUR, CCSMTL

Isabelle Linteau, Ph D., conseillère scientifique, UETMI, DEUR, CCSMTL

Christine Maltais, Ph. D., conseillère et responsable scientifique, UETMI - DEUR, CCSMTL

Véronique Noël, APPR, IUJD, DEUR, CCSMTL

Comité de suivi

Christian Fortin, chef de service-Direction adjointe du programme jeunesse-réadaptation adolescents et jeunes contrevenants

Sandra Luther, directrice adjointe, Service aux élèves, Commission scolaire Lester B. Pearson

Brigitte Mador, cheffe de service – Direction adjointe du programme jeunesse – santé mentale, réadaptation enfants et adolescentes

Mélanie Rioux, conseillère-cadre, Direction des services multidisciplinaires - Volet pratiques professionnelles

Éric Villeneuve, chef de service – Direction adjointe du programme jeunesse – Services dans la communauté et ressources

Comité de délibération

Lordine Floreux, éducatrice scolaire, École Dominique-Savio, Centre de services scolaires de Montréal

France Lemieux-Duguay, cheffe de service, Direction adjointe du programme jeunesse – Services dans la communauté et ressources

Élodie Marion, Ph. D., professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Autres collaborateurs

Josée Duranleau, éducatrice de réinsertion, Continuum réadaptation dans la communauté, Direction adjointe du programme jeunesse santé mentale, réadaptation enfants et adolescentes

Renée Labelle, éducatrice de réinsertion, Continuum réadaptation dans la communauté, Direction adjointe du programme jeunesse santé mentale, réadaptation enfants et adolescentes

Révision scientifique externe

Isabelle Beaumier, APPR, coordonnatrice professionnelle de l'UETMISSS, Direction de l'enseignement et des affaires universitaires (DEAU), CIUSSS de la Capitale-Nationale

Véronique Dupéré, Ph. D., professeure agrégée, École de psychoéducation, Université de Montréal

Conception graphique, édition et mise en page

Marie-Pier Gagné, technicienne en communication, Diffusion des connaissances, DEUR, CCSMTL

Révision linguistique

Louise Bouchard, APPR, conseillère en diffusion des connaissances, DEUR, CCSMTL

Remerciements

Nous remercions tous les usagers, membres du personnel et chefs de services scolaires qui œuvrent auprès des jeunes placés dans le programme jeunesse du CCSMTL, pour leur participation à la cueillette de données expérientielles et aux différentes consultations.

Déclaration d'intérêt

Aucun conflit d'intérêts à déclarer en lien avec la réalisation de ce projet.

Le rapport *Soutenir la réussite scolaire des jeunes placés : Comment les services sociaux peuvent-ils contribuer?* est une production de l'Unité d'évaluation des technologies et des modes d'intervention (UETMI) et de l'Institut universitaire Jeunes en difficulté (IUJD), Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche (DEUR), CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (CCSMTL).

Responsabilité

Les points de vue exprimés dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement ceux du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, ni ceux des parties prenantes externes impliquées dans ce projet.

Le présent document doit être cité comme suit :

Maltais, C., Goulet, J., Noël, V., Asselin, P., Marion, E. (2022). *Soutenir la réussite scolaire des jeunes placés : Comment les services sociaux peuvent-ils contribuer ?* Rapport d'ETMI. UETMI, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal.

Notes

Dans ce document, l'emploi du féminin générique désigne aussi bien les femmes que les hommes et est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Ce document est disponible en ligne à <http://ccsmtl-mission-universitaire.ca/fr/etmi>

© CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île de Montréal, ISBN 978-2-550-93831-6 (En ligne)

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

Bibliothèque et Archives Canada, 2023

TABLE DES MATIÈRES

Liste des sigles et abréviations.....	6
Contexte de l'ETMI	7
Mandat de la direction du programme jeunesse.....	7
Problématique.....	7
Buts et objectifs de l'ETMI.....	9
Méthodologie	11
Synthèse des trois corpus d'information	13
1. Les interventions de soutien aux apprentissages scolaires	12
2. Les interventions axées sur le développement des habiletés sociales.	15
3. Les interventions intersectorielles visant un suivi individualisé des jeunes.	16
Limites des études.....	18
Recommandations	20
Annexe A. Éléments détaillés couverts par le guide de pratique	27
Annexe B. Méthodologie complète	31
Annexe C. Résultats détaillés – Données scientifiques	38
Annexe D. Résultats détaillés – Données contextuelles	48
Annexe E. Résultats détaillés – Données expérientielles	53
Annexe F. Liste des tableaux	55
Annexe G. Liste des figures	116
Références	119
Liste des tableaux	
Tableau 1. <i>Différents types d'implication des services sociaux dans les interventions axées sur l'expérience scolaire des enfants placés adaptés du modèle de Careau.</i>	56
Tableau 2. <i>Description détaillée des enjeux liés à l'applicabilité et la pertinence des interventions dans la pratique auprès des jeunes placés, dégagés lors de l'analyse des données d'entretiens.</i>	58
Tableau 3. <i>PICOS de la revue systématique</i>	59
Tableaux 4. <i>Stratégies de recherche et mots-clés pour les recherches bibliographiques</i>	60
Tableau 5. <i>Stratégie de recherche de la littérature grise utilisée dans Google</i>	68
Tableau 6. <i>Raisons d'exclusion des articles après lecture complète</i>	69
Tableau 7. <i>Grille d'évaluation de la qualité des études retenues</i>	79
Tableau 8. <i>Grille d'analyse des niveaux de preuve scientifique</i>	80

Tableau 9. <i>Canevas de l’entrevue avec les chefs de services scolaires.</i>	81
Tableau 10. <i>Canevas de l’entrevue avec les jeunes ayant déjà vécu des expériences de placement et reçu des services dans le contexte du programme de persévérance scolaire.</i>	84
Tableau 11. <i>Caractéristiques des études individuelles – échantillon, résultats et qualité méthodologique.</i>	90
Tableau 12. <i>Caractéristiques des interventions évaluées (description, durée et fréquence), implication des SS et processus de collaboration.</i>	96
Tableau 13. <i>Évaluation de la qualité méthodologique des études retenues.</i>	108
Tableau 14. <i>Descriptions des écoles de sites – CCSMTL.</i>	111
Tableau 15. <i>Synthèse des données expérientielles – chefs de services.</i>	112
Tableau 16. <i>Synthèse des données expérientielles – anciens jeunes en situation de placement.</i>	115

Liste des figures

Figure 1. Diagramme de sélection des études incluses.	117
Figure 2. Force de la preuve et taille d’effet (TE)	118

Liste des sigles et abréviations

CCSMTL : CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

CIUSSS : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux

CR : Centre de réadaptation

CSDEPJ : Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse

CSS : Centre de service scolaire

DEUR : Direction de l'enseignement universitaire et de la recherche

DP : Direction des programmes jeunesse

DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

EDJeP : Étude sur le devenir des jeunes placés

ETMI : Évaluation des technologies et des modes d'intervention

ETMISSS : Évaluation des technologies et des modes d'intervention en santé et services sociaux

FA : Familles d'accueil

IUJD : Institut universitaire jeunes en difficulté

LIP : Loi sur l'instruction publique

LPJ : Loi sur la protection de la jeunesse

LSJPA : Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents

LSSS : Loi sur la santé et les services sociaux

MEES : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur

MMAT : *Mixed Method Appraisal Tool* (Outil d'évaluation de la qualité des études)

MSSS : Ministère de la santé et des services sociaux

PICOS : *Population – Intervention – Comparator – Outcomes– Setting* (Population – Intervention –
Comparateur - Résultats d'intérêt - Milieu d'intervention)

PIJ : Projet intégration jeunesse

SOCEN : S'occuper des enfants

UETMI : Unité d'évaluation des technologies et des modes d'intervention

Contexte de l'ETMI

Mandat de la direction du programme jeunesse

L'éducation est sans contredit l'un des principaux leviers dont disposent les enfants et les adultes qui les accompagnent pour favoriser leur émancipation et leur réussite à long terme. C'est donc dans l'optique de mieux connaître les pratiques prometteuses pour soutenir la réussite scolaire que le mandat d'élaborer un guide de soutien à la réussite scolaire des jeunes placés a été confié à l'UETMI par la Direction du programme jeunesse, en collaboration avec la direction de la protection de la jeunesse, du CCSMTL. Ce mandat porte sur des jeunes pris en charge en vertu de la LPJ et de la LSJPA, hébergés dans un centre de réadaptation, un foyer de groupe ou une ressource de type familial, d'âge scolaire (primaire et secondaire). L'objectif du guide est de soutenir les intervenants qui œuvrent auprès de ces jeunes, en réadaptation dans la communauté ou en hébergement, dont le mandat inclut la promotion de la réussite scolaire des jeunes qu'ils accompagnent. Au CCSMTL, ces intervenants concernent un peu plus de 2 000 employés relevant directement de la Direction du programme jeunesse.

Problématique

Bien que la majorité des enfants suivis en protection de la jeunesse demeurent dans leur milieu familial, un certain nombre d'entre eux sont placés à l'extérieur de leur milieu d'origine. En 2021-2022, 32 833 enfants âgés de 0-17 ans étaient pris en charge par la DPJ/DP et près du tiers (31,6%) faisaient l'objet d'une mesure de placement dans un centre de réadaptation (CR et ressources intermédiaires; 8,1 %) ou dans une ressource de type familial (FA; 23,5 %). Rappelons que le placement en CR est la forme la plus intensive de placement et que la majorité des jeunes qui s'y retrouvent présente des difficultés préoccupantes et complexes (troubles de comportement sévères, problèmes de santé mentale, abus de substance)¹, y compris sur le plan scolaire.

Au Québec, les enfants placés présentent d'importants retards scolaires (Goyette et Blanchet, 2019; Goyette et al., 2019). Selon l'Étude sur le devenir des jeunes placés (EDJeP), ceux-ci sont plus nombreux à connaître un épisode de décrochage scolaire (37 %), comparativement aux jeunes vivant dans des milieux défavorisés (12,4 %) et aux jeunes Québécois de la population générale (5 %). Cette étude montre aussi que les écarts de réussite scolaire des jeunes placés sont très importants par rapport aux autres groupes de la population : seulement 17 % des jeunes Québécois placés âgés de 17 ans sont inscrits au niveau scolaire qui correspond à leur âge, soit la cinquième année du secondaire, alors que ce taux atteint 53 % chez les jeunes issus de milieux

¹ Afin de ne pas alourdir le texte, les références ont été rapportées ici : Baker, Jacobson, Raine, Lozano & Bezdjian, 2007 ; Egelund et Lausten, 2009 ; Guilbord, Romano & Rouillard, 2011; McMillen, Zima, Scott, Auslander Munson, Ollie et al., 2005; Cabecinha-Alati; Langevin; Kern et Montreuil. (2020).

défavorisés et 75 % chez les jeunes Québécois du même âge. Les jeunes placés sont particulièrement susceptibles de présenter des retards scolaires et, toujours selon l'EDJeP, une grande proportion des jeunes placés (73,3 %) avait échoué au moins une année scolaire, comparativement à 40 % des jeunes des milieux défavorisés et 20,2 % des jeunes Québécois de la population générale.

La vulnérabilité scolaire observée chez les jeunes placés est tributaire des effets délétères de la relation parent-enfant inadéquate à laquelle ils ont été exposés (Fitzpatrick et al., 2020; Langevin et al., 2020; Hélie et al., 2017; Cicchetti et Valentino, 2006; Sroufe et al., 2005), soit les conduites parentales commises (abus physique, abus sexuel, mauvais traitements psychologiques) ou omises (négligence, abandon), qui devraient être signalées aux autorités en vertu de la Loi sur la Protection de la Jeunesse (LPJ, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010). D'autres facteurs de risque sont susceptibles de s'ajouter, par exemple l'instabilité dans le milieu de vie, que ce soit en raison de changements de milieu de placement ou de tentatives de réunification familiale (p. ex. Hélie, S. et al., 2020; Hébert et Lanctôt, 2017). Plus les changements de milieu de vie vécus par les jeunes placés sont nombreux, moins il y a de chances qu'ils obtiennent un diplôme d'études secondaires (Goyette et Blanchette 2019; Goyette et al., 2019). Enfin, d'autres facteurs pourraient aussi contribuer à expliquer les difficultés scolaires de ce groupe de jeunes, que ce soient les changements d'école, l'absentéisme scolaire ou encore la socialisation limitée dans certains contextes comme le CR (Marion et Desbiens, 2020).

La récente Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ) a elle aussi brossé un portrait préoccupant de la réussite scolaire des jeunes placés et a formulé plusieurs recommandations à cet égard. Ces dernières visent à : « (a) favoriser le bien-être des jeunes suivis en vertu de la LPJ à l'école et faciliter leur accès aux services sociaux dont ils ont besoin à l'école² » (p. 121), (b) « améliorer la collaboration écoles - services sociaux³ » (p. 144) , (c) et « respecter le programme scolaire des jeunes placés en centre de réadaptation et planifier les interventions pour assurer la réussite de ces jeunes⁴» (p. 260; CSDEPJ, 2021). La mise en œuvre de ces recommandations est en cours et suivie de près par plusieurs acteurs, notamment le Comité public de suivi de la CSDEPJ mis en place par le Collectif petite enfance.

² « Réinstaurer la présence d'intervenantes de santé et de services sociaux à l'intérieur des écoles, favorisant la collaboration intersectorielle et une proximité de services aux enfants ; Faire en sorte que les psychologues scolaires puissent se centrer sur l'accompagnement et le suivi des enfants en milieu scolaire ; Assurer la disponibilité des ressources professionnelles et techniques pour accompagner le personnel scolaire et venir en aide aux enfants en temps opportun ; Maintenir les enfants dans leur école ou leur service de garde d'origine, lorsque c'est dans leur intérêt, s'ils font l'objet d'un placement sous la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ). »

³ « Formaliser et appliquer les mécanismes de collaboration entre l'école et les services sociaux pour soutenir la mise en œuvre des plans de services individualisés et intersectoriels (PSII) et assurer une planification obligatoire de services conjoints entre la DJP ou le CLSC, l'école et la famille chaque fois qu'un enfant est placé et reçoit des services des deux réseaux institutionnels. »

⁴ « Mettre en place des mesures pour augmenter la scolarisation des jeunes en centre de réadaptation; S'assurer que les centres de services scolaires, les centres de réadaptation, les écoles et les CLSC font une planification conjointe au moyen d'un plan de services individualisés et intersectoriels (PSII); Faire en sorte que la scolarisation des enfants sous protection de la jeunesse fasse partie intégrante du processus d'adaptation et de réadaptation; Garantir aux enfants sous protection l'accès aux services éducatifs, dont le cursus complet du programme de formation de l'école québécoise. »

Diverses interventions existantes sont axées sur le soutien scolaire des jeunes placés, qui impliquent les services sociaux, scolaires et communautaires, ainsi que les jeunes et leurs familles. Ces interventions prennent différentes formes, fournissent une réponse à des besoins scolaires variés et sont adaptées au contexte de placement.

Plusieurs de ces interventions ayant fait l'objet d'une évaluation de leur efficacité, il devient pertinent dans le cadre de cette ETMI d'en dresser le portrait afin de savoir dans quelle mesure elles améliorent la réussite scolaire des jeunes placés et d'examiner leur pertinence et leur applicabilité dans notre contexte d'intervention au Québec, notamment au CCSMTL.

Pour mieux comprendre l'impact des interventions évaluées, un certain nombre de caractéristiques ont été priorisées dans l'analyse des résultats, à savoir 1) le type de placement des jeunes en question; 2) les interventions évaluées et efficaces sur la réussite scolaire des jeunes placés; 3) la contribution et l'engagement des services sociaux lors de collaboration avec d'autres secteurs clés (école, communauté); 4) les enjeux qui facilitent ou font obstacle à la mise en œuvre des interventions prometteuses, soit celles qui ont été éprouvées scientifiquement. Ces éléments sont décrits à l'Annexe A.

Buts et objectifs de l'ETMI

Afin d'élaborer des recommandations pertinentes pour la pratique, l'objectif de l'ETMI est d'identifier les interventions qui favorisent la réussite scolaire des jeunes placés et d'examiner la nature de l'implication des services sociaux et de leur collaboration avec d'autres secteurs, ainsi que leur pertinence et leur applicabilité au CCSMTL. Pour ce faire, trois étapes ont mené aux recommandations :

Étape 1. Données scientifiques

Objectif 1.1 : Faire un état des interventions efficaces pour soutenir la réussite scolaire des jeunes placés via une revue systématique.

- a) Identifier et décrire les interventions qui favorisent la réussite scolaire des jeunes placés;
- b) Dégager les types d'intervention les plus efficaces en examinant les effets des interventions selon l'indicateur de réussite scolaire (rendement scolaire, persévérance scolaire, adaptation scolaire⁵), le type de placement, la nature et le niveau d'implication des services sociaux.

Étape 2. Données contextuelles et expérientielles

⁵ Ici le terme adaptation scolaire renvoie aux comportements de l'élève dans son milieu scolaire, reposant sur l'évaluation de l'enseignant quant aux compétences sociales et les problèmes de comportements extériorisés et intériorisés en en classe et à l'école.

Objectif 2.1. Décrire la situation qui prévaut au CCSMTL concernant la scolarisation des jeunes placés à l'aide de données administratives et de documents internes touchant les services scolaires du programme jeunesse du CCSMTL.

- a) Faire un portrait des jeunes placés, de leur situation scolaire et de l'organisation des services au CCSMTL;
- b) Examiner les différents enjeux en lien avec la pertinence et l'applicabilité des différentes interventions pour soutenir la réussite scolaire.

Objectif 2.2. Explorer la pertinence et l'applicabilité des constats concernant les interventions les plus efficaces (celles identifiées à l'étape 1) pour soutenir la réussite scolaire des jeunes placés au moyen de consultations et de réflexions (chefs de service scolaires et anciens jeunes placés).

- a) Mener et analyser des consultations individuelles avec chacun des quatre chefs de service scolaire du programme jeunesse au CCSMTL;
- b) Mener et analyser deux consultations de groupe auprès d'anciens jeunes ayant vécu des expériences de placement et bénéficiant des services de réadaptation dans la communauté du programme jeunesse.

Étape 3. Recommandations

Objectif 3.1 : Élaborer des recommandations.

- a) Élaborer des recommandations préliminaires en triangulant les données scientifiques, contextuelles et expérientielles.
- b) Réunir un comité d'experts et tenir une séance de délibération sur les recommandations préliminaires;
- c) Évaluer l'accord entre les membres du comité pour chacune des recommandations afin de dégager un consensus.

Méthodologie

Une présentation exhaustive de la méthodologie est présentée à l'Annexe B. Ci-dessous sont présentées les principales sections ou étapes de réalisation.

Étape 1 - Revue systématique : afin d'identifier les études évaluant l'efficacité d'une intervention axée sur la réussite scolaire (rendement, persévérance ou adaptation scolaire) auprès de jeunes placés en CR ou en FA, en comparaison d'un groupe contrôle ou selon une analyse pré- post-intervention, une revue systématique a été menée. Au total, 36 études qui portent sur 39 interventions répondant à nos critères d'inclusion ont été retenues. Une analyse de la qualité méthodologique et de la nature des interventions a été réalisée. L'appréciation de la qualité des preuves scientifiques a tenu compte de deux principaux facteurs, soit le nombre d'études et la cohérence des résultats, de même que la qualité et les biais méthodologiques.

Étape 2- Extraction et synthèse de données contextuelles et expérientielles : des données contextuelles et expérientielles ont servi à décrire la situation qui prévaut au CCSMTL et à explorer la pertinence et l'applicabilité des constats qui se dégagent de la revue systématique. La description du contexte s'appuie sur des données clinico-administratives relatives aux jeunes pris en charge disponibles via le Projet intégration jeunesse (PIJ⁶) et sur des données issues de la banque provinciale « S'occuper des enfants » (SOCEN) qui concerne spécifiquement les jeunes placés en famille d'accueil. De plus, des documents administratifs du programme jeunesse ainsi que des centres de services scolaires concernés ont été utilisés pour brosser un portrait du contexte relatif au CCSMTL. Enfin, des mémoires déposés à la CSDEPJ ainsi que les recommandations émises par cette dernière ont été consultés, puisqu'ils ont permis de faire état de nombreux enjeux organisationnels. Le vécu expérientiel a quant à lui été capté via deux séries de consultations menées sous forme d'entretiens semi-structurés individuels ou de groupe d'une durée de 1h à 1h45 auprès des quatre chefs de service scolaires (trois entretiens individuels et un de groupe) puis auprès d'anciens jeunes ayant vécu des expériences de placement (deux entretiens de groupe). Ces personnes se sont d'abord prononcées sur le processus de scolarisation des jeunes en situation de placement de manière générale. Puis, trois thèmes relatifs à leur expérience scolaire ont été abordés concernant la pertinence et la faisabilité de trois types d'interventions inspirés des constats préliminaires de la revue systématique, soit le soutien aux apprentissages scolaires, le développement des habiletés sociales et la collaboration/concertation intersectorielle.

⁶ PIJ est un système d'information qui comprend le dossier de l'utilisateur mais regroupe ou relie plusieurs bases de données et outils informatiques dont le système clientèle jeunesse.

Étape 3 – Recommandations : une triangulation des trois corpus d'information (données scientifiques, contextuelles et expérientielles) a été effectuée afin d'élaborer des recommandations préliminaires. Ces recommandations ont ensuite fait l'objet de délibérations d'un comité composé de deux cliniciens et d'un chercheur, tous spécialistes de la scolarisation des jeunes placés. Ce comité a examiné la pertinence clinique et scientifique, l'applicabilité dans les services du CCSMTL, et la lisibilité des recommandations.

Synthèse des trois corpus d'information

Les principaux résultats sont présentés par section. **Les données scientifiques (étape 1) sont résumées dans les puces, alors que les données contextuelles et expérientielles (étape 2) sont intégrées dans les synthèses encadrées.** Ces deux types d'informations ont servi de base à l'élaboration des recommandations (étape 3). Une présentation exhaustive des résultats se trouve dans les Annexes (voir Annexe C pour les résultats provenant de la revue systématique (données scientifiques); voir Annexe D pour les données contextuelles; voir Annexe E pour les données expérientielles.

- Au total, 36 études qui portent sur 39 interventions répondaient aux critères d'inclusion. Les interventions décrites sont très différentes les unes des autres. Elles ciblent des objectifs et des besoins des jeunes et de leurs familles bien définis et varient quant à la durée, la fréquence et les modalités d'intervention proposées. Les études ciblant les jeunes autant en CR qu'en FA sont toutefois plus nombreuses que celles ciblant seulement les jeunes en CR ou seulement des jeunes en FA et leurs effets sont généralement plus hétérogènes.
- Trois catégories d'indicateurs de réussite scolaire sont utilisées dans les études, soit le rendement scolaire dans les matières de base (p. ex. lecture, mathématiques) ($k = 26$; n effets mesurés = 77), l'adaptation scolaire (p. ex. problèmes de comportements intériorisés/extériorisés/prosociaux en classe ou à l'école) ($k = 7$; n effets mesurés = 15) et la persévérance scolaire (p. ex. diplomation, décrochage) ($k = 9$; n effets mesurés = 10) des enfants placés. Chaque étude documente un ou plusieurs effets par indicateur, mais peut aussi documenter plus d'un indicateur (un à trois).
- La qualité méthodologique des études évaluant les 39 interventions⁷ est variable (k faible = 20; k modérée = 11; k élevée = 8). Alors que certaines sont très robustes et de qualité modérée ou élevée, d'autres, de faible qualité, présentent des limites (p. ex. répartition des groupes inadéquats, forte attrition) et sont susceptibles d'introduire des biais.
- Trois grandes catégories de constats émergent quant aux effets des interventions :

I) Les interventions de soutien aux apprentissages scolaires

- Une première série d'études, dont quelques-unes sont de bonne qualité, évaluent des programmes de soutien aux apprentissages scolaires chez les jeunes placés. Toutes ces études mesurent un ou

⁷Bien que 36 études aient été recensées, l'évaluation de la qualité des études a été réalisée sur les 39 interventions car celles-ci ont été évaluées selon des méthodologies distinctes.

des effets sur le rendement scolaire des jeunes. Aucune de ces études n'a évalué l'adaptation ou la persévérance scolaire.

- Généralement, les études de ce groupe ont été menées auprès d'échantillons d'enfants placés en FA. Certaines études ont été menées auprès d'adolescents en FA ou en CR, et se sont aussi montrées efficaces. Ce groupe d'interventions est donc principalement pensé pour des enfants placés en FA, mais pas exclusivement.
- Les programmes de soutien aux apprentissages scolaires offrent des services aux jeunes en dehors des heures de classe afin d'améliorer leur réussite ou leur expérience scolaires (p. ex. lecture accompagnée, tutorat, matériel pédagogique). Typiquement, les programmes offrent soit du tutorat ou des activités de lecture/colecture, et ce à raison d'au moins une fois par semaine, pendant plusieurs semaines.
 - Le tutorat. La plupart des programmes de tutorat ont recours à un tuteur qui se déplace à domicile, mais sont aussi parfois offerts par la famille d'accueil. Le tutorat est également parfois offert dans des organismes communautaires, une modalité surtout utilisée pour les adolescents.
 - Lecture et colecture. Les activités de lecture sont prises en charge par le parent d'accueil qui accompagne l'enfant lors de période de lecture planifiée. La lecture peut également se faire en exposant l'enfant à du matériel éducatif varié qui suscite son intérêt et adapté à son niveau développement.
- Les programmes proposés sont généralement offerts par des organismes communautaires. L'implication des services sociaux dans ces programmes est relativement limitée et consiste typiquement à repérer et référer les enfants et les familles. On propose parfois des modalités facilitant une bonne communication avec l'équipe des services sociaux au moyen de rencontres de suivi, mais ces initiatives demeurent isolées et tributaires des buts et des objectifs plus vastes qui sont poursuivis.
- À l'exception des activités de lecture libre, l'engagement du parent d'accueil ou d'un tuteur externe dans les programmes est plutôt soutenu.

Synthèse

Données scientifiques : considérant que l'on observe généralement une cohérence des résultats entre les études, les résultats de la revue systématique suggèrent que les programmes de tutorat à domicile et de colecture ont des effets bénéfiques sur les apprentissages scolaires. Néanmoins, l'implication des intervenantes sociales dans ces programmes est relativement limitée; elle renvoie fréquemment au repérage et au référencement des jeunes aux programmes. Pour les éducateurs en CR ou les parents, les programmes

proposent parfois que ces derniers réalisent les activités avec le jeune ou encore accueillent un tuteur à domicile sur une base régulière.

Données contextuelles et expérientielles : Des interventions de tutorat sont déjà disponibles pour les jeunes en CR ou en FA et constituent selon les personnes consultées de bonnes avenues à privilégier. Toutefois, les programmations en CR sont chargées et les intervenantes manquent déjà de temps pour soutenir les leçons et devoirs, ce qui rend difficile l'ajout de tutorat. Il faudrait alors repenser l'organisation de la programmation et des routines de vie, déjà chargées en CR, si on veut intégrer de telles interventions. Enfin, le financement de ces interventions n'est toujours pas pérennisé dans le budget opérationnel alors qu'un financement durable permettrait que davantage de jeunes puissent bénéficier du tutorat.

Par ailleurs, le recours au parent d'origine ou d'accueil à titre de tuteur pose aussi un défi important dans la pratique. Les parents d'accueil ont des charges de travail importantes car ils sont généralement responsables de plusieurs enfants à la fois. De plus, la possibilité pour le parent d'origine de s'impliquer directement auprès de son enfant est compliquée par de nombreux enjeux pratiques, éthiques et légaux. Des ressources impliquant d'autres acteurs, dont les partenaires scolaires ou communautaires, devraient donc être mobilisées dans ces interventions. Les usagers consultés rappellent néanmoins l'importance du caractère optionnel du tutorat.

De plus, considérant l'importance de la lecture chez les enfants, l'accès à des livres et autres matériels éducatifs au quotidien doit être valorisée davantage. Le renouvellement régulier du matériel de lecture ou l'utilisation de ressources communautaires (p. ex. bibliothèque de quartier), par exemple chez les adolescents, pourraient être encouragés.

Enfin, chez les jeunes, les activités de tutorat peuvent être importantes, mais certains jeunes n'en ont pas eu besoin compte tenu de leur facilité d'apprentissage.

II) Les interventions axées sur le développement des habiletés sociales

- Cette série d'études, réalisées auprès de jeunes placés en CR ou incluant ces jeunes dans leur échantillon, évalue des programmes de développement des habiletés sociales. Ce groupe d'interventions est donc principalement pensé pour des adolescents placés en CR, mais pas exclusivement. Quelques études s'adressent aux enfants en FA. Les études ont évalué un ou des effets sur le rendement ou l'adaptation scolaires des jeunes. Ces activités montrent des effets bénéfiques sur le rendement ou l'adaptation scolaire des adolescents, mais ces effets demeurent à démontrer chez les enfants vu le peu d'études et les résultats mitigés.
- Certaines de ces études proposent la création d'un lien avec un adulte significatif ou des pairs par l'entremise de mentorat, d'activités musicales, d'horticulture, ou d'activités permettant de prendre soin des animaux.

Ces activités font partie intégrante d'un environnement favorable aux apprentissages scolaires. La plupart de ces programmes sont offerts par des organismes communautaires et nécessitent une collaboration avec les services sociaux pour repérer et référer les enfants et les familles.

Synthèse

Données scientifiques : la revue systématique suggère que l'intégration d'activités agréables et positives dans la vie des jeunes placés contribue à créer un environnement favorable aux apprentissages. Celles-ci prennent souvent la forme de programmes de développement des habiletés sociales qui ciblent la création d'un lien avec un adulte significatif ou avec les pairs via des activités comme le mentorat, l'apprentissage d'un instrument de musique, l'horticulture, ou les soins aux animaux. Ici aussi, l'implication des intervenantes sociales est relativement limitée et est similaire à celle des programmes de soutien aux apprentissages scolaires (repérage et référencement).

Données contextuelles et expérientielles : selon les experts et les jeunes consultés, les interventions de soutien aux habiletés sociales s'arriment avec plusieurs mesures déjà en place actuellement, et sont aussi de bonnes avenues à privilégier. Toutefois, des réflexions doivent avoir lieu pour soutenir la prise de décision des intervenantes et l'arrimage de telles activités avec celles visant à soutenir le parcours scolaire plus directement (p.ex. temps consacré aux devoirs, aux leçons ou à la lecture, moments à privilégier pour la prise de rendez-vous). Les activités sociales prennent parfois beaucoup de place dans la programmation clinique, comparativement aux activités dédiées aux apprentissages scolaires.

Enfin, selon les données expérientielles récoltées auprès des jeunes placés, la participation à de telles activités pourrait s'avérer importante. Selon eux, elles favoriseraient une meilleure estime de soi et l'intégration sociale et scolaire en motivant la création de liens avec leurs pairs. Ceci demeure toutefois à démontrer dans le cadre d'études évaluatives.

III) Les interventions intersectorielles visant un suivi individualisé des jeunes

- Une troisième et dernière série d'études évalue des interventions intersectorielles qui proposent un plan de services individualisés ou toute autre modalité de collaboration pour soutenir le développement global des jeunes placés (p. ex. les programmes de traitement multidimensionnel pour les familles d'accueil). Ces interventions s'adressent principalement aux jeunes présentant des problèmes graves de comportement nécessitant une action concertée entre les secteurs sociaux, éducatifs et communautaires, ainsi que les parents.
- Une minorité des interventions évaluées comporte des activités soutenant directement la scolarisation. Dans les études consultées, seulement deux sont axées directement sur une cogestion entre les services sociaux et scolaires. Dans les autres, les services sociaux portent principalement sur l'intervention et l'école est impliquée au besoin.

- Ces études sont surtout menées auprès d'adolescents en CR ou en FA et dans une moindre mesure auprès d'enfants. Dans l'ensemble, la majorité des études montre des effets positifs sur le rendement, mais les résultats sur la persévérance scolaire sont plus nuancés. Alors que certaines études rapportent des effets positifs, d'autres présentent des résultats mitigés, voire négatifs. Néanmoins d'importantes limites méthodologiques peuvent teinter les résultats. Aucune conclusion claire ne peut donc être tirée quant à l'efficacité de ces programmes.
- Ces programmes sont généralement implantés par les services sociaux ou via des ententes de partenariats intersectoriels entre l'école et les services sociaux. Ces derniers sont donc porteurs de ces interventions. Si les programmes impliquent systématiquement les services sociaux, plusieurs n'ont pas recours à l'école ou les organismes communautaires de manière systématique. Les parents d'origine ou d'accueil sont généralement appelés à s'impliquer dans le processus décisionnel. Les services sociaux coordonnent l'évaluation initiale des besoins du jeune et sa famille ainsi que les rencontres multidisciplinaires qui leur permettent de se rapprocher de l'enfant et de la famille (d'accueil ou d'origine). Ces rencontres multidisciplinaires ont pour objectifs d'établir une lecture commune de la situation, prendre des décisions conjointes et planifier des actions cohérentes.
- On mise également sur le développement des habiletés parentales et un accès facilité à une intervenante en cas de besoin.

Synthèse

Données scientifiques : en somme, selon la revue systématique, l'efficacité des interventions intersectorielles de suivi individualisé destinées aux jeunes placés qui présentent de graves problèmes de comportements reste à démontrer. Les services sociaux sont impliqués dans toutes ces interventions, souvent via la coordination des tables multidisciplinaires. Cependant, les études ne décrivent pas toujours clairement les processus de collaboration entre les écoles et les organismes communautaires ni leur impact sur la réussite scolaire des jeunes placés. La mise en place de modalités d'évaluation des besoins et des progrès du jeune à des moments réguliers tout au long des interventions constitue des pistes d'intervention suggérées par les études.

Données contextuelles et expérientielles : les experts consultés tout comme la CSDEPJ soulignent l'importance d'améliorer l'intervention conjointe entre les milieux scolaires. Toutefois, des enjeux d'arrimage existent. Les différentes consultations menées auprès des experts et des jeunes placés ont permis de faire ressortir plusieurs pistes d'explication quant à l'efficacité inégale des interventions axées sur les collaborations intersectorielles. Selon eux, l'instabilité du personnel dans les milieux de réadaptation et scolaire contribuerait à expliquer les effets parfois mitigés ou absents. Ainsi, le recours à des agents pivots dédiés au soutien et à la collaboration avec les familles et leur participation active dans les interventions intersectorielles et dans l'élaboration du PSII devrait, selon eux, être favorisée et pourrait potentiellement améliorer l'efficacité de ces interventions. Cela reste néanmoins à être démontré.

Pour que les concertations intersectorielles fonctionnent de manière optimale, les experts sont d'avis qu'il serait stratégique de capitaliser sur certains moments clés particulièrement opportuns pour intégrer l'expertise scolaire, notamment lors des comités d'accès, des comités aviseurs cliniques ou lors de la révision du plan d'intervention. Dans tous les cas, la réussite scolaire doit être valorisée. Il faut donc s'assurer que la concertation entre les secteurs et les services individualisés qui en découlent n'interfèrent pas avec la sphère scolaire.

De plus, les experts sont d'avis qu'il serait nécessaire de clarifier quelles sont les informations concernant les jeunes qu'il est légitime et nécessaire de partager lors d'échanges intersectoriels entre intervenantes (planifiées ou ponctuels) dans le contexte de l'application de la LPJ, afin de déconstruire certaines notions erronées qui persistent et créent des barrières à la communication intersectorielle. Ils soulignent également l'importance d'offrir des interventions de qualité qui répondent aux besoins et objectifs de chacun. Les intervenantes doivent néanmoins connaître les services disponibles pour soutenir la réussite scolaire. Les experts rappellent aussi qu'il est nécessaire d'aider les jeunes à se sentir valoriser, malgré les échecs qu'ils connaissent, et que différentes voies sont possibles pour réussir.

Les jeunes consultés rapportent que lorsque ces interventions sont réussies et qu'il y a une réelle concertation, ils comprennent davantage les objectifs poursuivis et saisissent mieux la complémentarité des services. La concertation des partenaires semble ainsi une pratique qui mériterait d'être légitimée, étendue et uniformisée. Les jeunes consultés rapportent qu'ils sont en mesure de réussir; ils souhaitent que les acteurs impliqués auprès d'eux en soient davantage conscients et le leur fasse ressentir.

IV) Autres données contextuelles et expérientielles pertinentes

D'autres informations importantes ont été observées à travers les données expérientielles et contextuelles mentionnées plus haut. Ces informations ont été jugées pertinentes pour soutenir la contextualisation et préparer la mise en œuvre des recommandations de pratiques (interventions) évaluées dans les études.

Limites des études

Certaines limites des études recensées méritent d'être soulevées. Premièrement, hormis les interventions de tutorat qui reposent sur des modalités d'intervention semblables, les autres interventions retenues dans la revue systématique, c'est-à-dire les interventions qui visent à soutenir les habiletés sociales ou les interventions intersectorielles, sont assez hétérogènes, tant au plan des modalités d'intervention qu'au plan méthodologique (p. ex. échantillon, effets mesurés, qualité du devis). Ces éléments limitent notre capacité à tirer des conclusions solides quant à l'efficacité de ces interventions.

Deuxièmement, les conclusions de la revue systématique doivent prendre en compte certains biais méthodologiques des études sous-jacentes qui ont pu avoir un impact sur les résultats. Notamment, dans plusieurs études, une proportion non négligeable de participants a quitté l'étude avant que l'intervention cible ne soit complétée, ce qui est certainement en partie attribuable à la fin ou l'instabilité des placements. Ces

processus d'attrition limitent notre capacité à cerner les effets des interventions et ont sans doute affecté les résultats dans de nombreuses études.

Troisièmement, plusieurs études ne documentent pas l'implantation des interventions et certaines rapportent qu'elles n'ont pas été implantées comme prévu. Les mécanismes de collaboration mis en place sont peu documentés et leurs rôles pour soutenir la réussite scolaire ne sont pas évalués. Il est donc difficile de déterminer si l'intervention prévue est réellement efficace lorsque des résultats positifs, nuls ou négatifs sont rapportés.

Quatrièmement, bien que les études indiquent que les interventions peuvent avoir des effets bénéfiques sur certaines dimensions de la réussite scolaire, on ignore encore les mécanismes qui sous-tendent ces changements. Par exemple, les études n'évaluent pas dans quelle mesure les bénéfices des programmes sont attribuables aux apprentissages, à l'établissement de relations avec un adulte significatif ou à d'autres processus.

Finalement, tel que le stipule le rapport de la CSDEPJ (2021) lorsqu'il est question de scolarisation des jeunes, particulièrement des jeunes placés, il importe de considérer le bien-être global des jeunes à l'école. Néanmoins, les études disponibles évaluent majoritairement la réussite en termes de rendement scolaire. Peu d'entre elles se sont intéressées à des dimensions déterminantes du développement affectif et social des jeunes à l'école et donc de la réussite scolaire.

Recommandations

Préambule - La place de l'école

Constat : L'ensemble des informations recensées indiquent qu'au-delà des besoins de protection et de réadaptation des jeunes en situation de placement, il est nécessaire d'accorder une plus grande attention à leur réussite scolaire et ce, à toutes les étapes de l'intervention. Ce constat fait écho aux constats d'autres instances comme la CSDEPJ. De réels changements en faveur de la réussite scolaire exigent des conditions gagnantes, qui sont décrites dans le préambule ci-dessous.

Préambule A

Les interventions dispensées dans le cadre de la Loi sur la protection de la jeunesse visent à assurer la sécurité et le développement de l'enfant. Celles dispensées dans le contexte de la Loi sur le système de justice pénale pour adolescents visent à réhabiliter les adolescents et assurer leur réinsertion au sein de la collectivité.

L'école est un milieu de vie où les jeunes passent la majorité de leur temps et constitue un levier important pour favoriser le bien-être. À toutes les étapes d'intervention, il y a donc nécessité de considérer : 1) l'impact des interventions sur le parcours scolaire des jeunes; 2) le réinvestissement des objectifs de réadaptation ou ceux relatifs au plan d'intervention durant le temps scolaire. Ainsi, l'organisation doit communiquer un engagement ferme aux intervenantes et aux jeunes et leurs familles envers le soutien à la réussite scolaire.

Mise en pratique 1

Afin de faciliter l'intégration des objectifs associés à la réadaptation et à la réussite scolaire, il importe d'effectuer une réflexion sur la place que doit prendre l'école dans la programmation clinique des milieux de vie (centre de réadaptation, foyer de groupe, ressource intermédiaire). La priorité accordée à la réussite scolaire doit transparaître dans la programmation et se refléter dans les choix quotidiens, afin que les jeunes reçoivent des messages clairs et consistants à ce sujet.

Mise en pratique 2

Des lignes directrices pourraient être émises afin de guider les décisions relatives aux parcours scolaires et au soutien scolaire des jeunes (p. ex. temps consacré aux devoirs, aux leçons ou à la lecture, éviter que la prise de rendez-vous interfère avec le temps en classe) et des ressources nécessaires afin de soutenir leur mise en œuvre.

Préambule B

Tout en étant sensible au vécu des jeunes, il est essentiel de croire en leur potentiel d'apprentissage et de réussite à l'école et de les accompagner en ce sens. Les attentes doivent être à la hauteur de leurs buts et objectifs.

Mise en pratique 1

Afin de soutenir les aspirations des jeunes, il est essentiel de créer un environnement favorable aux apprentissages et d'encourager les progrès réalisés vers l'atteinte de leurs buts et objectifs.

Mise en pratique 2

Afin de soutenir les jeunes à développer leur potentiel, les intervenantes devraient être mieux informés quant à l'éventail des parcours de scolarisation adaptés aux jeunes, mais aussi quant à l'ensemble des ressources disponibles pour les soutenir (p. ex. soutien financier de la Fondation des jeunes de la DPJ, prêts et bourses gouvernementaux, etc.).

Mise en pratique 3

Pour soutenir leur réussite scolaire, les jeunes, leur famille et les intervenantes pourraient être exposés à des exemples de réussite scolaire de personnes ayant vécu des expériences de placement.

Préambule C

Afin de soutenir la réussite scolaire, les intervenantes sociales devraient être formées quant aux balises légales leur permettant de communiquer les informations pertinentes et nécessaires avec les partenaires scolaires.

Mise en pratique 1

Des lignes directrices concernant les informations pertinentes et nécessaires pouvant être échangées devraient être élaborées et diffusées aux personnes concernées, en tenant compte des moments charnières dans la trajectoire des jeunes (p. ex. changement d'école, placement, changement de cycle scolaire). Cela peut impliquer de considérer l'expertise scolaire lors des comités d'accès, des comités aviseurs cliniques ou lors de la révision du plan d'intervention.

Mise en pratique 2

Dans le quotidien, les informations pertinentes et nécessaires pourraient être relayées au moyen d'outils déjà en place, entre les enseignants, les intervenantes et les parents d'origine ou d'accueil (p. ex. journal de bord, agenda, courriel, etc.).

Section 1. Arrimage des interventions à la complexité de la situation de l'enfant

L'ajustement des interventions aux besoins complexes et variables des jeunes placés représente un défi dans la pratique. Ceci soulève l'importance d'intégrer différentes formes d'accompagnement et de les ajuster en tenant compte du contexte individuel et familial du jeune. L'accompagnement relatif à la sphère scolaire devrait être initialement guidé par une analyse fine et rigoureuse de sa situation scolaire.

Recommandation 1

Pour s'assurer du développement et du bien-être du jeune à l'école et prévenir l'apparition ou l'aggravation de difficultés scolaires qui pourraient freiner leur résilience, les intervenantes devraient dresser un portrait de la situation scolaire en collaboration avec leurs partenaires, incluant les intervenantes scolaires.

Mise en pratique 1.1

Afin que les moyens mis en place soient en adéquation avec les besoins des jeunes, des lignes directrices devraient être émises afin de préciser les éléments à inclure dans les portraits de situation scolaire. Ces lignes directrices doivent établir qui est responsable de réaliser le portrait, quelle information doit être consignée, les sources d'où elle provient et les moyens d'y accéder.

Mise en pratique 1.2

Le portrait scolaire pourrait être réalisé en tenant compte de sources d'informations provenant des services sociaux et des partenaires scolaires. Par exemple, il pourrait prendre en compte les informations contenues dans le système de données clinico-administratives PIJ, l'expertise des partenaires scolaires (comités de classement) et l'avis d'autres partenaires jugé pertinent tel que celui des experts, des proches, des intervenantes ou toutes autres personnes significatives.

Section 2 : Modalités d'intervention ou de prévention des problèmes spécifiques ou en émergence

L'intervention axée sur le soutien scolaire peut contribuer à prévenir l'émergence ou l'aggravation de difficultés spécifiques ou ciblées. Ces difficultés peuvent concerner l'apprentissage des matières scolaires ou le développement de relations sociales positives avec les enseignantes, les intervenantes scolaires ou les pairs. Par ailleurs, l'intervention peut s'inscrire dans la dyade jeune-intervenante ou jeune-FA, mais aussi dans un contexte plus large impliquant la famille, l'école ou la communauté. Différentes modalités d'intervention préventives sont recommandées selon la nature des difficultés (matières, sociales), de l'âge de l'enfant ou du type de placement.

Recommandation 2

Dans le vécu partagé, des interventions d'accompagnement scolaires sont déjà existantes et réalisées par les intervenantes, qu'elles soient formalisées ou non. De telles interventions doivent être maintenues, puisqu'elles créent des conditions propices à l'apprentissage scolaire.

Mise en pratique 2.1

Voici quelques exemples d'interventions usuelles provenant des données expérientielles et contextuelles, qui permettent d'accompagner la réussite scolaire du jeune au quotidien via le vécu partagé :

- Une éducatrice, une famille d'accueil ou un aidant naturel aident un jeune à compléter ses devoirs ;
- Un jeune demande des conseils à son éducateur sur la façon de gérer un conflit interpersonnel avec son enseignante ;
- L'intervenante sociale rencontre la famille d'accueil, qui est préoccupée par les difficultés de comportement de l'enfant à l'école. Au besoin, elle accompagne la famille d'accueil lors des rencontres relatives au plan d'intervention scolaire ;
- Une équipe d'intervenants dans un foyer de groupe met en place un environnement qui favorise le développement et les apprentissages (p. ex. endroit spécifique pour les devoirs et leçons, mentorat par des jeunes) ;
- Un éducateur accompagne les jeunes à la bibliothèque du quartier.

Recommandation 3

Les interventions préventives doivent promouvoir l'apprentissage de la lecture et créer un environnement qui y est favorable.

Mise en pratique 3.1

Les activités de lecture ont des effets bénéfiques sur le rendement scolaire, tout particulièrement chez les enfants placés, mais pas exclusivement. Elles peuvent aussi avoir un impact positif chez les adolescents en situation de placement.

Mise en pratique 3.2

Chez les enfants, les interventions doivent cibler la stimulation et l'apprentissage de la lecture par le biais d'activités de lecture régulières impliquant la dyade parent-enfant. L'accès à des livres ou autre matériel éducatif (p. ex. magazine jeunesse) adapté aux intérêts et au niveau de développement doit être favorisé.

Mise en pratique 3.3

Pour tous les jeunes, peu importe l'âge, le renouvellement régulier du matériel de lecture ou l'utilisation de ressources communautaires (p. ex. bibliothèque de quartier) devraient être valorisés.

Recommandation 4

Afin de prévenir l'émergence ou l'aggravation de difficultés d'apprentissage, les jeunes placés doivent avoir accès à des programmes de tutorat scolaire.

Mise en pratique 4.1

Chez les jeunes placés, le tutorat effectué sur une base régulière est une modalité d'intervention efficace pour améliorer les compétences scolaires. La mise en œuvre de ces programmes devrait néanmoins faire l'objet d'une réflexion afin qu'elle soit intégrée de façon optimale dans la programmation et les routines de vie, déjà chargées en CR ou en FA. La participation des jeunes au programme de tutorat devrait demeurer optionnelle.

Mise en pratique 4.2

Auprès des jeunes enfants, le tutorat devrait privilégier un format offert par une figure de soin principale. Si ce n'est pas possible, le tutorat pourrait être offert dans le milieu de vie de l'enfant avec une intervenante formée (p. ex. tuteur externe) ou un autre adulte significatif pour l'enfant.

Mise en pratique 4.3

Chez les adolescents, la forme privilégiée devrait être celle offerte par une intervenante formée (p. ex. tuteur externe). Le milieu peut être variable, c'est-à-dire dans un organisme communautaire, à domicile ou en CR, FG ou RI.

Recommandation 5

La création d'un environnement propice aux apprentissages est un élément déterminant de la réussite et de la persévérance à l'école. Afin de créer un tel environnement, l'implantation d'interventions misant sur l'établissement de relations positives avec les adultes et les pairs est à considérer. Celles-ci devraient être axées sur le plaisir et le bien-être.

Mise en pratique 5.1:

Les modalités de telles interventions sont variées, mais efficaces sur le rendement, l'ajustement et la persévérance scolaires. Auprès des enfants, les interventions peuvent prendre la forme d'activités de groupe structurées et axées sur le jeu. Chez les adolescents, les interventions peuvent prendre la forme de mentorat avec un jeune adulte ayant un vécu expérientiel similaire ou encore d'activités éducatives telles que l'horticulture, la musique, l'art ou les soins aux animaux.

Recommandation 6

Afin de prévenir l'émergence ou l'aggravation de difficultés scolaires, les interventions doivent inclure la famille, ainsi que les partenaires scolaires et communautaires. Les infrastructures favorisent encore trop le travail en silo.

Mise en pratique 6.1

Une réflexion devrait être entreprise afin que, parmi les acteurs qui gravitent autour des jeunes et de leur famille, une intervenante puisse être désignée comme étant responsable de les orienter vers les ressources disponibles dans leur communauté (p. ex. tutorat, mentorat).

Mise en pratique 6.2

Lors d'interventions spécifiques, il importerait de prévenir le chevauchement de services ou l'ajout d'intervenantes supplémentaires dans la vie d'un jeune. La collaboration entre les secteurs pourrait permettre de prévenir de telles situations.

Section 3 : Modalités d'intervention pour des problématiques complexes qui nécessitent une prise en charge globale

Une prise en charge plus globale, dispensée par une équipe interdisciplinaire – incluant les partenaires scolaires –, peut être nécessaire dans le cas de jeunes qui présentent une situation scolaire plus complexe (p. ex. jeunes en centre de réadaptation) ou des comorbidités affectant leur réussite scolaire.

Recommandation 7

Pour les jeunes ayant des situations scolaires complexes, il est nécessaire de mettre en place des interventions misant sur la concertation et la prise de décision partagée impliquant tous les acteurs concernés (sociaux, scolaires, communautaires, médicaux, famille).

Mise en pratique 7.1

La concertation des partenaires est une pratique qui devrait être légitimée, étendue et uniformisée. Il importerait de rassembler autour d'une même table tous les acteurs clés pour discuter des situations divergentes et s'entendre quant à un problème et les solutions possibles. La concertation devrait aussi être vue comme un processus itératif et constructif qui requiert des communications et rencontres régulières pour bien suivre l'évolution des situations.

Mise en pratique 7.2

Dans les situations où la réussite scolaire est en péril, par exemple lorsqu'un jeune doit changer d'école lorsqu'il réintègre sa famille d'origine, une intervenante pivot pourrait être impliquée (p. ex. APPR scolarisation).

Mise en pratique 7.3

Des outils tels que le PSII ou tout autre outil de coordination des services pertinent mériteraient d'être utilisés afin que les jeunes demeurent au centre des préoccupations de tous.

ANNEXE A

Éléments détaillés couverts pour le guide de pratique

Éléments détaillés couverts dans la démarche d'analyse

Dans l'ensemble de la démarche d'ETMI, quatre caractéristiques principales ont été prises en considération dans l'analyse des résultats des interventions évaluées, à savoir 1) le type de placement des jeunes 2) les interventions évaluées et ayant montré une efficacité sur la réussite scolaire 3) la ou les types de contributions des SS lors de collaborations avec d'autres secteurs clés (école, communauté) 4) les enjeux qui facilitent ou font obstacle à la pertinence et l'applicabilité des interventions efficaces.

Éléments couverts par la revue systématique

Le contexte et le type de placement

De façon générale, le retrait d'un jeune de sa famille devrait être une mesure temporaire, jusqu'à ce que la fin de la situation de compromission lui permette de retourner dans sa famille d'origine. Les jeunes peuvent être placés en famille d'accueil (FA), en foyer de groupe (FG), en ressource intermédiaire (RI) ou en centre de réadaptation (CR).

Dans le cas d'un placement en FA, le jeune peut être confié à différents types de familles, soit une FA régulière, une FA de proximité dans laquelle le parent d'accueil est une personne ayant un lien significatif avec l'enfant, ou une FA de type banque-mixte qui reçoit des enfants très jeunes (entre 0 et 2 ans) et à haut risque d'abandon et de délaissement. L'option qui doit être d'abord privilégiée pour les enfants d'âge préscolaire-scolaire est la FA de proximité. Si ce n'est pas possible, la FA régulière est le milieu de placement considéré. Le placement en FA peut alors garantir que l'enfant ait accès aux soins et à l'éducation nécessaires à son développement, tout en lui permettant de maintenir un lien avec sa famille d'origine, à moins de contre-indications. Enfin, il importe de retenir que le nombre et l'envergure des études évaluatives chez les enfants d'âge scolaire placés dans une FA de proximité ou de type banque-mixte étaient très limités. Nous en avons néanmoins recensé quelques-unes qui sont incluses dans nos analyses, mais sous une seule catégorie appelée « placement en FA ». Dès lors, la référence à cette catégorie renvoie à ces trois différents types de placement.

Quant au placement en centre de réadaptation (CR), il s'agit plutôt d'une mesure particulière qui concerne un nombre très restreint de jeunes enfants. Ainsi, ce placement représente une mesure marginale au primaire, et concerne surtout les adolescents en âge de fréquenter l'école secondaire ou qui s'appêtent à y entrer. Le placement en réadaptation permet d'offrir des services d'interventions psychoéducatives intensives dans un environnement de vie interne, lorsqu'aucun autre service et milieu de vie ne peut fournir une réponse adéquate aux besoins du jeune et sa famille. Plus spécifiquement, il s'agit ici d'un milieu où une équipe d'intervenantes (généralement des psychoéducatrices et éducatrices spécialisées) est appelée à interagir au quotidien avec les jeunes, selon un degré d'intensité d'encadrement et une programmation clinique adaptés aux besoins particuliers de chacun (CJM-IU, 2006). Cette forme d'hébergement s'adresse aux jeunes qui expriment de grandes difficultés d'adaptation, ce qui inclut aussi certains jeunes ayant commis des délits, en vertu d'une ordonnance de placement en garde fermée. L'hébergement en réadaptation regroupe différentes classifications de services et de milieux comprenant généralement des unités de vie, des foyers de groupe et des ressources intermédiaires. Le choix du type de milieu de vie relève d'une évaluation des besoins de l'enfant qui prend en compte ses comportements (gravité, intensité, degré de dangerosité, récurrence), ses caractéristiques et

antécédents, ainsi que les autres alternatives pour apporter une réponse adaptée à ses besoins (MSSS, 2010). Dès lors, l'appellation « centre de réadaptation » a été utilisée pour référer aux jeunes placés temporairement dans un environnement de vie qui offre des services de réadaptation.

Réussite scolaire

Soutenir la réussite scolaire renvoie à la mise en place d'interventions ou de pratiques dont l'objectif est de promouvoir l'expérience scolaire positive des jeunes placés. Ces interventions et pratiques peuvent être très diversifiées selon les études. Alors que certaines interventions engagent des actions qui ciblent un aspect bien particulier de la réussite scolaire tels que le rendement, la persévérance ou l'adaptation scolaires, d'autres interventions multimodales ciblent plusieurs de ces aspects simultanément (voir Liabo, Gray et Mulcahy, 2012). Pour ces raisons, et de manière à refléter la diversité des travaux dans le domaine, la notion de réussite scolaire a été utilisée pour référer à l'expérience scolaire de façon très vaste dans le présent projet.

D'abord, la catégorie prédominante d'indicateurs dans les études est celle de la réussite en matière de rendement. La majorité des études ont évalué le rendement scolaire, à travers des tests standardisés qui mesurent les habiletés en lecture, en écriture ou en mathématiques (p. ex. outils GORT; WRAT). Les résultats scolaires au bulletin ont également été utilisés pour évaluer le rendement. Quelques études rapportent le rendement scolaire en positionnant les aptitudes scolaires sur une échelle de mesure ordinale.

Ensuite, la deuxième catégorie d'indicateurs la plus souvent utilisée réfère à la persévérance scolaire. Cette catégorie s'applique principalement aux études menées auprès des adolescents, puisqu'il s'agit typiquement d'évaluer le taux de diplomation ou le taux de décrochage du programme d'études secondaires.

Enfin, la troisième et dernière catégorie d'indicateurs relevés concerne l'adaptation scolaire. Cette notion plus complexe de l'expérience scolaire est plus souvent liée aux conséquences émotionnelles des abus et des négligences vécues. Ces indicateurs ont essentiellement été mesurés à travers des outils qui évaluent les compétences sociales et les problèmes de comportements extériorisés et intériorisés en contexte scolaire, selon les perceptions des enseignants.

Finalement, pour des raisons méthodologiques, les études d'interventions qui ont été retenues sont celles qui évaluent l'efficacité d'une intervention faisant la promotion d'une expérience scolaire positive. Il s'agit ici d'interventions ayant fait l'objet d'une évaluation pré et post-intervention, avec ou sans groupe contrôle, ou encore d'une évaluation post-intervention, avec groupe contrôle. Ainsi, des interventions ou programmes appréciés ou utilisés au Québec ou ailleurs dans le monde, mais n'ayant pas fait l'objet d'une évaluation selon ces standards méthodologiques, n'ont pas été retenus.

Implication des services sociaux et collaboration avec d'autres secteurs

Pour améliorer l'expérience scolaire des enfants placés, il importe de mentionner que les interventions peuvent être offertes selon différentes modalités. Entre autres, plusieurs requièrent de travailler en collaboration intersectorielle. L'un des modèles de ce type de collaboration qui est bien connu dans le domaine de la santé et des services sociaux au Québec est celui de Careau et ses collaborateurs (2014; 2018). Ce modèle propose, notamment, que différents secteurs ou expertises peuvent être impliqués dans une intervention et prendre différents rôles ou fonctions, et ce de façon plus ou moins soutenue. Cinq scénarios de collaboration sont

proposés pour guider l'analyse des interventions et mieux comprendre l'implication intersectorielle (voir Annexe F - Tableau 1). En s'inspirant de ces travaux, il a été tenté de mieux comprendre l'implication des services sociaux dans les interventions efficaces, tout en considérant la contribution des autres secteurs.

Éléments couverts par les données contextuelles et expérientielles

Pertinence et applicabilité des interventions à la Direction du programme jeunesse

Afin de cerner le niveau d'effort à déployer pour que les interventions identifiées soient pertinentes et applicables dans la pratique, les différents enjeux relatifs ont été explorés auprès des jeunes et leur famille servis par le programme jeunesse au CCSMTL. Les travaux stipulent que même si certaines interventions se montrent efficaces dans les études, certains obstacles peuvent être importants à considérer dans la vie réelle et dans la prise de décision. En considérant ces enjeux, certaines interventions probantes peuvent alors devenir moins pertinentes, ou encore nécessiteraient trop d'efforts pour être implantées avec succès. En revanche, d'autres interventions sont plus susceptibles d'être mises en place facilement ou sont déjà soutenues par les décideurs et les cliniciens. Pour explorer la pertinence et l'applicabilité, le cadre d'analyse utilisé est l'un des plus communs dans les domaines de l'ETMI et de la gestion en santé et des services sociaux, soit celui de Velasco et al. (2002). Les catégories d'enjeux relatifs à la prise de décision considérée ici sont celles concernant les ressources organisationnelles, la sécurité ou l'innocuité, l'efficacité, ainsi que les obstacles éthiques et économiques. Cependant, aucune analyse économique de la santé et des services sociaux n'a été menée dans le présent travail. Seuls les éléments plus généraux concernant cette catégorie ont été notés. Une description détaillée des enjeux est présentée à l'Annexe F - Tableau 2.



ANNEXE B

Méthodologie complète

Méthodologie

Cette section présente, dans l'ordre, les démarches pour chacune des phases qui ont précédé l'intégration de trois sources d'information, soit la méthode de revue systématique (étape 1), la méthode de cueillette d'informations contextuelles (étape 2) et la méthode de collecte d'informations expérientielles (étape 3). Ces trois démarches ont été menées de façon séquentielle, de sorte que les résultats de la synthèse à la première étape ont servi de base à la deuxième, lesquels ont servi ensuite à la troisième. Les trois sources d'informations ont finalement été triangulées afin d'émettre les recommandations.

Revue systématique de la littérature

PICOS et stratégies de recherche des études

Les stratégies de recherche documentaire et les critères de sélection des études incluses ont été définis à partir de l'outil PICOS qui permet de préciser les caractéristiques d'une revue systématique (McKenzie et al., 2019; Petticrew & Robert, 2006). Le PICOS – incluant les critères d'inclusion – et les stratégies de recherche des études sont présentés à l'Annexe F (voir le Tableau 3 pour le PICOS, voir le Tableau 4 pour les stratégies de recherche).

Des limites additionnelles ont été appliquées. À la suite de constats établis par une précédente revue de la littérature (Trout et al., 2008), seules les études publiées après 1995 ont été incluses. Les documents publiés dans une langue autre que le français et l'anglais ont été exclus, l'équipe ne disposant pas des ressources nécessaires à leur traduction. Les études menées dans un pays autre que ceux membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) ont également été exclues lors de la sélection, car leur système de protection de la jeunesse diffère trop de ceux existant en Amérique du Nord pour que des conclusions pertinentes soient tirées. Afin de mieux évaluer l'efficacité des interventions, les études s'appuyant sur des protocoles à cas unique et les études qualitatives ont été également exclues ainsi que les chapitres de livres. Les aspects qualitatifs pertinents au contexte du CCSMTL ont été traités à partir des données contextuelles et expérientielles.

PICOS et stratégies de recherche des études

Les stratégies de recherche documentaire et les critères de sélection des études incluses ont été définis à partir de l'outil PICOS qui permet de préciser les caractéristiques d'une revue systématique (McKenzie et al., 2019; Petticrew & Robert, 2006). Le PICOS – incluant les critères d'inclusion – et les stratégies de recherche des études sont présentés à l'Annexe F (voir le Tableau 3 pour le PICOS, voir le Tableau 4 pour les stratégies de recherche).

Bases de données bibliographiques

Littérature scientifique

Les termes de recherche ont été établis par une équipe de travail constituée d'experts dans le domaine de la PJ ou du milieu scolaire (CM, MG, JG, VN) ainsi qu'une bibliothécaire spécialisée dans la recherche avancée d'informations (PA). Trois bases de données, PsycInfo (OVID), ERIC (EBSCO) et Social Services Abstracts (Proquest) ont été interrogées à l'aide de mots-clés issus des thésaurus de ces bases et par vocabulaire libre. La stratégie de recherche pour chacune des bases consultées est présentée au Tableau 4. La qualité de la

stratégie de recherche a été évaluée par un membre de l'équipe (MG). En complément, les références des études retenues ont été vérifiées afin d'identifier d'autres études non repérées via les bases de données consultées. Les titres et abrégés de l'ensemble des références ont été importés dans le logiciel de gestion des références bibliographiques EndNote, puis dans le logiciel collaboratif de soutien aux revues systématique Rayyan.

Littérature grise

La base de données ERIC a permis de recenser une partie de la littérature grise (thèses, rapports de recherche, papiers de conférence, etc.). Une recherche complémentaire adaptée de la procédure de Recherche de littérature grise dans le cadre des ETMISS (CIUSSS de la Capitale-Nationale, 2018) a également été effectuée. Celle-ci recommande l'utilisation de différentes combinaisons de mots-clés pour identifier des résultats pertinents à l'aide du moteur de recherche Google (voir Annexe F, Tableau 5 pour les stratégies de recherche de la littérature grise). Comme suggéré, l'examen des résultats s'est limité aux 10 premières pages (100 résultats).

Sélection des études

Après avoir éliminé les doublons, le processus de sélection s'est déroulé en deux phases. Un organigramme du processus de sélection est présenté à l'Annexe G - Figure 1. D'abord, de manière indépendante, deux assistantes de recherche (AW-JB) ou membre de l'équipe de travail (JG-MG), préalablement formées, ont effectué un premier tri de toutes les références afin d'évaluer l'admissibilité des études sur la base des titres et des résumés (CRD, 2008; Lefebvre et al., 2019). Les désaccords ont fait l'objet de délibérations lors de réunion de l'équipe de travail (CM-JG-MG). Dans un deuxième temps, les études retenues au premier tri ont été évaluées dans leur entièreté afin de vérifier qu'elles répondaient aux critères d'inclusion établis (PICO). Cette étape de sélection a été effectuée de manière indépendante par deux membres de l'équipe de travail (JB-JG). Les désaccords ont été discutés pour trouver consensus. Les raisons d'exclusion des études à cette deuxième étape de tri sont rapportées en Annexe (voir Annexe F - Tableau 6 pour la liste et raisons des études exclues).

Évaluation de la qualité des études

La qualité méthodologique des études incluses a été évaluée à l'aide de la grille du Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT; Pluye et al., 2011). Cet outil a été conçu pour être utilisé dans le contexte de revues systématiques complexes qui inclut divers devis de recherche (p. ex. intervention avec/sans groupe contrôle). Un membre de l'équipe de travail (JG) a procédé à l'évaluation de la qualité des études. En cas de doute, une tierce partie (CM) a été consultée. Les détails concernant les critères et l'appréciation des études individuelles sont rapportés à l'Annexe F (voir Tableau 7 pour la présentation de la grille).

Extraction et codification des données des études

Les données extraites pour chacun des études concernent le contexte de l'étude, la méthodologie, les participants, l'intervention et les résultats. Deux membres de l'équipe de travail ont été impliqués dans l'extraction des données (JB-VN). Un autre membre de l'équipe a ensuite procédé à la vérification de l'ensemble des données (JG). En cas de désaccord, une tierce partie (CM) a été consultée. Pour chacune des études, les informations concernant la description des échantillons, de l'intervention, des résultats et de l'appréciation de la qualité méthodologique ont été codifiées.

Synthèse et appréciation de la preuve scientifique

Les données extraites pour chacun des études concernent le contexte de l'étude, la méthodologie, les participants, l'intervention. La synthèse des études a été menée par sous-groupe d'études selon le type de placement (FA/CR), ainsi que la forme d'implication des services sociaux qui se dégagent des interventions. Pour chacun des sous-groupes d'études, des méta-analyses ont été menées afin d'agrèger les résultats des études individuelles par variable d'intérêt (rendement scolaire, adaptation scolaire et persévérance scolaire). Cela a permis d'examiner quels sous-groupes d'études montrent des tailles d'effets significatifs et bénéfiques, une fois agrégés. Seuls les sous-groupes regroupant au moins trois études par variable étudiée ont fait l'objet d'une analyse.

Le système GRADE (Grading of recommendations, assessment, development and evaluation) a été utilisé, un modèle de classement des niveaux de preuve souvent utilisé dans le domaine de la santé et des services sociaux (Akins et al., 2014; Guyatt, et al., 2011). Ce système permet d'apprécier l'efficacité des interventions selon le niveau de confiance qu'ont les évaluateurs envers les résultats des études incluses. Dans le système GRADE, les chercheurs proposent l'examen de huit critères, dont cinq ont le potentiel de diminuer le niveau de confiance et trois, de l'améliorer pour classer les niveaux de preuve. Les cinq critères pouvant diminuer la confiance envers les résultats sont le risque de biais, l'incohérence des résultats, les effets indirects, l'imprécision et les biais de publication. Les trois critères positifs sont la magnitude des résultats sans covariables, une réponse des effets d'intervention nuancés, et une conclusion qui corrobore les hypothèses.

Plus récemment, d'autres chercheurs ont proposé de reconfigurer ces critères en introduisant des distinctions méthodologiques susceptibles d'influencer les conclusions (Malmivaara, 2014). Cette reconfiguration s'applique tout spécialement au présent projet. En s'appuyant sur ces travaux, seulement **deux critères** sont considérés pour diminuer la force de la preuve, soit l'analyse de la qualité des études et le (manque) de cohérence entre les résultats. Enfin le nombre d'études par sous-groupes ainsi que la magnitude des effets ont été considérés, une fois agrégés. Pour plus de détails, voir Malmivaara (2014).

Enfin, bien que la manière de définir et d'opérationnaliser les critères d'appréciation de la preuve puisse être remise en question (Beauchamp et al., 2018; Malmivaara, 2014), il subsiste néanmoins une constante à l'effet que la qualité de la preuve s'organise sur un continuum. Ainsi, le critère de la qualité et de la cohérence des résultats proposé dans le système GRADE, de même que celui du nombre d'études, ont été utilisés pour positionner l'appréciation de la preuve sur le continuum en quatre catégories (élevé, modéré, faible, très faible) (voir Annexe F - Tableau 8).

Collecte de données contextuelles

Dans le cadre de l'ETMI, il aurait été souhaité de pouvoir établir un portrait du parcours scolaire des jeunes placés au CCSMTL. Or, seule une vision très partielle des parcours scolaires des jeunes placés est disponible (CSDEPJ, 2020), puisque les données administratives des services sociaux et des centres de services scolaires ne communiquent pas entre elles. De plus, dans le cas des enfants placés en FA, le placement n'est pas nécessairement connu des services scolaires. Notons enfin que le système de données clinico-administratives PIJ (Projet intégration jeunesse) comprend peu de données rapportées relatives à la scolarisation des jeunes suivis en vertu de la LPJ ou de la LSJPA.

Pour les jeunes placés en FA, il a été possible d'obtenir des données provenant de la banque provinciale SOCEN⁸. Celles-ci portent sur les problèmes d'apprentissage, les changements d'école, la performance scolaire et les aspirations à l'égard de l'école. Pour les jeunes placés en CR au CCSMTL et ayant fait l'objet d'une intervention concernant leur scolarisation, il a été possible d'avoir accès à quelques données, principalement les motifs de compromission pour lesquels les jeunes ont été pris en charge.

Enfin, la description des services scolaires offerts a été réalisée à partir de deux sources d'informations, soit les documents administratifs des centres de services scolaires et du programme jeunesse (cadre de référence, programmation clinique, etc.) ainsi qu'une validation des informations lors de nos entretiens avec les chefs de service scolaire.

Collecte de données expérientielles aux moyens de consultations

L'objectif de la collecte de données expérientielles était de mener des consultations auprès des quatre chefs de service scolaire relevant de la direction du programme jeunesse quant aux enjeux entourant la réussite scolaire des enfants placés, ainsi que d'anciens jeunes ayant vécu des expériences de placement.

D'abord, les quatre chefs de services ont été rencontrés, en raison de leur rôle qui consiste à assurer la liaison entre les services sociaux et les directions des écoles de site. Trois d'entre eux ont été rencontrés individuellement et une rencontre de groupe a été menée avec un des chefs de services, la direction de l'école et des éducatrices scolaires. Trois aspects ont été abordés dans les consultations. D'abord, les enjeux liés aux interventions visant le soutien scolaire des jeunes placés. Ensuite, l'état des besoins ou des attentes des chefs de services scolaires pour mieux intervenir et collaborer avec les milieux scolaires ou la communauté lorsque les jeunes vivent des difficultés scolaires. Enfin, la pertinence et la faisabilité de certaines interventions inspirées des constats préliminaires de la revue systématique visant la réussite scolaire. La cueillette des informations a été réalisée par une entrevue semi-structurée d'une durée variant de 60 à 90 minutes auprès de chacun des quatre chefs de services scolaires, par l'entremise d'une plateforme virtuelle sécurisée. Le canevas d'entrevue est présenté à l'Annexe F - Tableau 9.

La transcription du verbatim des entrevues a été effectuée à l'aide d'un logiciel conçu à cet effet (SimonSays) et validée par un membre de l'équipe de travail (JG). Une analyse, sans logiciel de traitement de données, a été effectuée afin de dégager les grands thèmes selon cinq catégories d'enjeux, soit les enjeux organisationnels et

⁸ L'approche S'occuper des enfants (SOCEN) vise à assurer le suivi des enfants placés à long terme dans une FA, par le biais d'un cahier d'évaluation et de suivi (CÉS). Ces cahiers sont scannés et versés dans une banque de données. Celle-ci est hébergée au Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles du CIUSSS de la Capitale-Nationale. Pour en savoir plus sur l'approche SOCEN : https://www.cisss-lanaudiere.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/cisss_lanaudiere/Documentation/Depliants_clientele/Protection_de_la_jeunesse_DPJ_SO_CEN.pdf.

professionnels, de sécurité, d'efficacité, éthique et économique, tels que présentés ci-haut dans les éléments abordés (voir Annexe F - Tableau 2).

Ensuite, des jeunes ayant vécu des expériences de placement et recevant (ou ayant reçu) du soutien scolaire dans le cadre du programme de persévérance scolaire de la direction du programme jeunesse du CCSMTL ont été consultés. Ces jeunes ont été sollicités via l'éducateur spécialisé qui leur est attribué. La participation à une rencontre de groupe d'au plus 90 minutes se faisait sur une base volontaire. Tous les jeunes participants ont reçu un bon d'achat de 30\$ dans l'épicerie de leur choix.

Au total, six jeunes ont accepté de participer à l'une des deux activités de consultation. Ces consultations abordaient essentiellement les constats des meilleures interventions dégagés de la revue systématique. Deux dates de consultations ont été fixées et les jeunes pouvaient participer à celle de leur choix. Ces consultations ont eu lieu via une plateforme virtuelle sécurisée, mais n'ont pas été enregistrées. Une personne a toutefois été mandatée pour la prise de note au moment des entretiens. Le canevas d'entrevue est présenté à l'Annexe F - Tableau 10.

L'élaboration et délibération des recommandations à partir des trois sources de données

Afin de formuler des recommandations préliminaires à présenter au comité de délibération, les trois sources d'information ont été intégrées de façon complémentaire. D'abord, la revue systématique a permis d'identifier les pratiques les plus efficaces et d'examiner la nature du rôle des services sociaux et de la collaboration intersectorielle. Ensuite, les interventions ont été présentées aux chefs de services lors des consultations, qui ont mis en lumière des enjeux et obstacles susceptibles de survenir lors de leur application au CCSMTL. Les personnes ayant vécu des expériences de placement dans leur jeunesse se sont également exprimées quant à la pertinence des interventions. Suivant cette logique, une première ronde de recommandations préliminaires a été élaborée par l'équipe de travail en accord avec l'ensemble des avis reçus lors des consultations.

Ces recommandations révisées ont ensuite fait l'objet d'une délibération auprès d'un comité composé des membres de l'équipe de travail, d'une chercheuse experte du domaine ainsi que de deux intervenants experts de la scolarisation des jeunes placés. Une méthode de consensus informel, c'est-à-dire une approche délibérative non structurée, avec recours à un système de cotation et de votation a été utilisée. Le processus de délibération sur les recommandations s'est déroulé en trois étapes. Premièrement, chacun des membres du comité a réalisé une première lecture individuelle des recommandations afin de statuer sur trois critères : la pertinence, l'applicabilité et la lisibilité de chacune d'entre elles. Il était possible de les commenter au besoin. Lors de cette première lecture, les membres devaient indiquer s'ils étaient en accord ou désaccord avec la recommandation. Deuxièmement, une rencontre de délibération d'une durée de trois heures avec tous les membres du comité a été tenue. Chacune des recommandations a été discutée de vive voix à la lumière des votes (accord/désaccord) et des commentaires rapportés. Troisièmement, les recommandations préliminaires ont été ajustées afin de prendre en compte des propositions du comité. La version finale a été retournée à chacun des membres individuellement, afin de s'assurer de la conformité de celles-ci. Pour chacune des recommandations, les membres devaient alors indiquer s'ils étaient en accord ou en désaccord avec la formulation finale de chacune des recommandations.

ANNEXE C

Résultats détaillés – Données scientifiques

Résultats des études incluses

Objectif 1.1 Faire état des interventions efficaces pour soutenir la réussite scolaire des enfants placés via une revue systématique

Objectif 1.1a - Identifier et décrire les interventions qui favorisent la réussite scolaire auprès des jeunes placés.

Sélection des études d'intervention

Le diagramme de sélection des études est présenté à l'Annexe G - Figure 1. Au total, 9 458 références ont été repérées par les bases de données bibliographiques et 47 références supplémentaires ont été identifiées via d'autres sources. Après la suppression des doublons ($n = 1\,219$), 8 286 références ont été triées sur la base des titres et résumés dont 8 103 références ont été exclues parce qu'elles ne correspondaient pas aux critères d'inclusion établis. À la suite de la lecture complète des 182 articles (second tri), 146 études ont été exclues principalement parce que celles-ci ne portaient pas sur une intervention à proprement parler, ne se penchaient pas majoritairement sur des jeunes en situation de placement ou n'évaluaient pas d'indicateurs scolaires. Les raisons d'exclusion de ces 146 articles sont présentées à l'Annexe F - Tableau 6. La revue systématique porte donc sur 36 études retenues au terme du processus de sélection.

Nettoyage et nombre d'études total. Parmi les 36 études retenues, 28 sont des articles de revues scientifiques évalués par les pairs, six des thèses de doctorat et deux des rapports de recherche. Les études ont été conduites dans sept pays (États-Unis, Canada, Angleterre, Suède, Irlande, Écosse et Espagne) avec une majorité des études effectuées aux États-Unis ($n = 21$), suivi du Canada ($n = 4$) et de l'Angleterre ($n = 3$). Enfin, deux études ont évalué les effets de plus d'une intervention (Green 2014; Lustig 2008). Au total, les effets de 39 interventions ont donc été évalués.

Analyse descriptive des études

Pour chacune des études individuelles, les échantillons, les résultats et l'issue de l'analyse de la qualité méthodologique sont présentés à l'Annexe F – Tableau 11.

Échantillons. Au total, 8 157 enfants placés ont participé aux interventions évaluées, dont 50,13 % sont des garçons. L'âge moyen des jeunes en situation de placement est de 15,73 ans (min : 1 ; max : 21). Enfin, la presque totalité des participants était en situation de placement (99,7 %), alors qu'une minime proportion d'entre eux vivaient avec leurs parents biologiques ou d'autres arrangements inconnus (0,3 %).

Familles d'accueil. Treize études ont évalué des interventions auprès de 1 658 jeunes placés en FA (n min = 17, n max = 406). L'ensemble des participants étaient en situation de placement (99,9 %), excepté une proportion très marginale habitant avec leur parent d'origine ou en CR (0,1 %). Six des 13 études utilisent un devis avec groupe de comparaison ($n = 758$), alors que sept autres s'appuient sur une comparaison pré-post ($n = 900$). L'âge moyen des jeunes de ces échantillons est de 10,3 ans (âge min = 5; max : 16). De plus, sur ces 13 études, 10 évaluent des interventions auprès de jeunes d'âge primaire ($k = 10$; $n = 1\,115$), alors que deux autres sont menées auprès de jeunes du primaire et du secondaire ($k = 3$; $n = 544$). Près de la moitié

des participants sont des garçons (48,75 %). Les indicateurs de réussite scolaire mesurés portent sur le rendement ($k = 11$) et l'adaptation scolaire ($k = 3$).

Centre de réadaptation et tous types de placement. Ici, deux catégories d'études présentant des caractéristiques fort similaires ont été regroupées, soit celles menées auprès des jeunes en CR et celles menées auprès de jeunes placés en FA et en CR (appelé « tous types de placement »). Pour le bénéfice du lecteur, les caractéristiques des deux groupes sont présentées, mais ces deux catégories sont ensuite regroupées dans les analyses.

- **Centre de réadaptation.** Au total, il s'agit là de 11 études ($n = 966$; $n \text{ min} = 10$, $n \text{ max} = 587$), portant sur des jeunes en situation de placement au moment d'évaluer l'intervention (100 %). Parmi celles-ci, six incluent un groupe de comparaison ($n = 924$) et quatre rapportent des données pré-post-test sur les mêmes participants ($n = 42$). Les jeunes sont majoritairement des garçons (79,49 %) dont l'âge moyen se situe à 14,51 ans. L'ensemble des interventions évaluées en CR portent ainsi sur des jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire. Les indicateurs de réussite mesurés dans ces études portent sur le rendement scolaire ($k = 6$), l'ajustement ($k = 4$) et la persévérance ($k = 2$).
- **Tous types de placement.** Au total, ce sous-groupe inclut 15 études menées auprès de jeunes en situation de placement, tous types de placement confondus ($n = 5\,533$; $n \text{ min} = 9$, $n \text{ max} = 4\,206$). Ici aussi, la majorité des interventions évaluées portent sur des jeunes du secondaire. Outre quelques participants dont le type de placement est inconnu ou qui vivent avec leur famille d'origine, la majorité des jeunes (99,6 %) sont en situation de placement. Sur ces 15 études, 10 incluent un groupe de comparaison ($n = 5\,139$) et cinq observent des différences pré-post ($n = 394$). Ces échantillons comptent légèrement moins de garçons (45,37 %) que de filles et l'âge moyen est de 16 ans (âge min = 5 ; max = 18). En particulier, 11 études évaluent une intervention de niveau secondaire et six auprès de jeunes du primaire et du secondaire. Aucune intervention n'a été évaluée auprès de jeunes du primaire uniquement. Parmi les indicateurs scolaires, le rendement ($k = 9$) et la persévérance scolaire ($k = 7$) ont été évalués.

Variabes d'intérêt. Afin de vérifier les effets des interventions sur la scolarisation des jeunes placés, trois indicateurs ont été analysés : le rendement, l'adaptation et la persévérance scolaire. Certaines études ont évalué plus d'un indicateur. Parmi les 39 interventions évaluées, 26 ont mesuré le rendement scolaire (p. ex. test standard en lecture, moyenne au bulletin), sept ont évalué l'adaptation scolaire (p. ex. questionnaire sur les forces et les difficultés comportementales selon l'enseignant) et neuf rapportent des résultats sur la persévérance (p. ex. diplomation, abandon).

Interventions évaluées. Les interventions recensées sont très différentes les unes des autres. Le Tableau 12 (Annexe F – Tableau 12) présente ces interventions plus en détail. En matière de durée, ce sont les interventions à moyen terme, sur une période allant de six mois à un an, qui sont les plus fréquentes ($k = 17$). Certaines interventions sont offertes sur une durée de moins de six mois ($k=11$) alors que d'autres interventions sont

offertes sur une période plus longue, d'un an à plus de deux ans ($k=11$). Des différences sont également notables au niveau de la fréquence des interventions. Plusieurs interventions offrent des rencontres hebdomadaires ou bihebdomadaires alors que d'autres sont plus intensives, par exemple le Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC) qui offre un suivi quotidien aux adolescents. À l'inverse, certains programmes sont moins soutenus tels que le Letterbox Club. Ce programme envoie un colis postal comprenant du matériel pédagogique de qualité à utiliser avec l'enfant à la maison, à raison d'une fois par mois, pendant six mois.

La nature des interventions diverge aussi entre les études. Plusieurs programmes offrent une réponse clinique très ciblée dans le but d'améliorer des habiletés scolaires ou sociales, par exemple via du tutorat ou des interventions psychoéducatives telles que des activités d'art, de musique ou d'horticulture. Ces interventions ciblées nécessitent d'être connues des intervenantes psychosociales pour y référer les jeunes qui en ont besoin, mais ne nécessitent pas systématiquement une implication soutenue de leur part. D'autres interventions sont axées vers une réponse plus globale aux besoins complexes des jeunes et de leur famille. Par exemple, le programme *Evolve Interagency Services Program* (Klag et coll., 2016) propose d'améliorer le fonctionnement social et scolaire des jeunes placés via la mise en place d'un plan intersectoriel de services individualisés. Ce programme implique ainsi une collaboration étroite entre les SS, les écoles et la communauté, dans une perspective interdisciplinaire et de partage des responsabilités face à la réussite de l'intervention. Ce type d'intervention est plus souvent sous la direction des SS et nécessite aussi une implication plus soutenue des intervenantes.

Devis méthodologique. Vingt-trois des 39 interventions évaluées ont utilisé un devis avec groupe contrôle incluant une comparaison pré-post ($k = 22$) ou une comparaison post-test uniquement ($k = 1$). Douze des études incluant un groupe de comparaison ont effectué une répartition aléatoire des groupes. Les groupes de comparaisons recevaient les services qui sont généralement offerts aux jeunes en situation de placement. Certaines études ont comparé des interventions entre elles, si tel était le cas, celles-ci étaient considérées comme étant une étude sans groupe de comparaison et seules les données pré-post intervention ont été analysées. Ainsi, 16 études ont évalué les effets de l'intervention sur une comparaison de données pré-post sans groupe contrôle.

Qualité méthodologique des études. L'évaluation de la qualité s'est faite sur les 39 interventions qui ont été évaluées de manière distincte car les méthodologies différaient même s'il s'agissait de la même étude. Dans l'ensemble, un peu plus de la moitié des 39 interventions ont une faible qualité méthodologique ($k = 20$), 11 études présentent une qualité moyenne et huit une qualité élevée. La qualité méthodologique est plus élevée parmi les études qui incluent un groupe contrôle de même que dans les études évaluant des interventions implantées dans les FA. Parmi les études menées auprès des FA, seulement trois présentent une qualité méthodologique faible, alors que cinq sont de qualité élevée et cinq de qualité modérée. Une tendance inverse est observée pour les études menées auprès des jeunes provenant de tous types de placement : 17 d'entre elles sont de faible qualité, six sont de qualité modérée et seulement trois sont de qualité élevée. Les résultats de l'évaluation de la qualité méthodologique des études individuelles sont présentés au Tableau 13.

Objectif 1.1b Dégager les types d'interventions les plus efficaces en examinant les effets des interventions de manière distincte selon l'indicateur de réussite scolaire (rendement scolaire, persévérance scolaire, ajustement scolaire) et le type de placement.

Pour répondre au second objectif, la Figure 2 (Annexe G – Figure 2) montre les résultats de l'appréciation des preuves pour chacun des sous-groupes d'études examinés. Ainsi, les résultats des analyses ont permis de dégager des constats en tenant compte de différents aspects méthodologiques, soit le nombre d'études, le type de devis et la qualité méthodologique des études individuelles, ainsi que la congruence et l'ampleur des résultats. Rappelons que seuls les sous-groupes d'études ayant au moins trois études et ayant montré des effets significatifs font l'objet des différents constats.

Interventions chez les jeunes placés en FA

Rendement scolaire. Au total, 11 études ont examiné les effets des interventions sur le rendement scolaire des jeunes placés en FA. De ces études, 10 évaluent une intervention où l'implication des services sociaux est plus faible (Flynn et al., 2012; Forsman 2019; Harper & Schmidt, 2016; Hickey & Flynn, 2019; Hickey & Flynn, 2020; Mooney et al., 2016; Osborne et al., 2010; Vinnerljung et al., 2 Winter et al., 2011; Zinn & Courtney, 2014), et une seule évalue l'efficacité d'une intervention où les SS sont impliqués de manière plus soutenue (Tordon et al., 2020).

Dans le premier regroupement d'études, celles où l'implication des SS est moins soutenue, cinq études ont évalué l'efficacité d'une intervention, en comparaison avec un groupe contrôle (GC), et cinq en utilisant une comparaison pré- post-intervention. Parmi les études avec GC, deux sont jugées de qualité méthodologique élevée (Flynn et al., 2012 ; Hickey et Flynn, 2019), deux études de qualité modérée (Harper & Schmidt, 2016 ; Mooney et al., 2016) et une autre de qualité faible (Zinn & Courtney, 2014). Toutes ces études ont montré des effets bénéfiques, excepté celle de Mooney et al. (2016). Ces résultats révèlent que la majorité des effets bénéfiques des interventions sur le rendement scolaire, en comparaison d'un GC, ne varient pas en fonction de la qualité méthodologique. Parmi les études pré-post-interventions, les cinq études ont toutes montré des effets bénéfiques, qu'elles soient de qualité élevée (Hickey & Flynn, 2020; Vinnerljung et al., 2014), modérée (Forsman, 2019) ou faible (Osborne et al., 2010; Winter et al., 2011). Ainsi, les effets des interventions ne varient pas selon la qualité des études. Dans l'ensemble, les études regroupées ici révèlent que les jeunes placés en FA qui participent à ces différentes interventions sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs résultats scolaires. La preuve de ces effets bénéfiques est jugée élevée (verte; voir Annexe G- Figure 2).

Les neuf études ayant montré des effets bénéfiques sont des interventions de tutorat à domicile et de lecture/colecture :

- **Tutorat à domicile.** Parmi les cinq études portant sur des programmes de tutorat à domicile, trois évaluent le même programme de tutorat auprès d'enfants placés en FA (Teach your children well ; Flynn et al., 2012; Harper et Schmidt, 2016; Hickey et Flynn, 2020). Ce programme a été implanté de trois manières distinctes : par les parents d'accueil (Flynn et al., 2012), par un tuteur à domicile (Hickey et Flynn, 2020) ou en sous-groupe dans la communauté. Deux études évaluent aussi des programmes de soutien offert par un tuteur à domicile auprès de jeunes placés en FA. Une première étude évalue le

programme Tutorbright (Hickey et Flynn, 2019) auprès de jeunes de tous âge et une deuxième étude évalue le Early Start Program, implanté auprès d'adolescents (Zinn & Courtney, 2014).

- **Activités de lecture et de colecture.** Parmi les quatre études évaluant des programmes de lecture et de colecture, deux évaluent le même programme de stimulation à la lecture, alors que les deux autres évaluent plutôt un programme de colecture avec le parent. D'abord, deux études (Forsman, 2019, Winter et al., 2011) évaluent le programme Letterbox club, un programme qui fournit un ou des livres sur une base mensuelle, ainsi que du matériel éducatif associé. Aucune directive n'est apparemment transmise aux parents selon ce qui est rapporté dans l'étude. Par ailleurs, deux autres études (Osborne et al., 2010; Vinnerjung et al., 2014) ont évalué l'efficacité du programme de colecture Paired reading. Enfin, des covariables importantes pouvant affecter les résultats ne sont pas prises en compte dans les études, par exemple le niveau de scolarité des parents ou le type de parent (accueil ou d'origine) avec qui l'enfant fait la colecture.

Dans le second groupe d'études, celui nécessitant une implication des SS plus soutenue, une seule étude ($k = 1$) (Tordon et al., 2020) de qualité modérée a été répertoriée. Celle-ci a montré une amélioration pré-post-intervention des résultats scolaires des jeunes placés en FA. Malgré ces résultats émergents, la preuve des effets bénéfiques des interventions impliquant plus intensément les SS nécessite d'autres études pour corroborer ces résultats (orange-limitée; voir Annexe G- Figure 2).

Adaptation scolaire. Au total, trois études ont examiné les effets des interventions sur l'adaptation scolaire des jeunes placés en FA. De ces études, deux évaluent une intervention où l'implication des SS est plus faible (Francis et al., 2017; Pears et al., 2007), et une seule évalue l'efficacité d'une intervention où l'intensité de cette implication est plus soutenue (Tordon et al., 2020).

Dans ces deux groupes d'études, le nombre d'études par sous-groupe est également très petit. D'une part, les effets sur l'adaptation scolaire des deux études évaluant une intervention nécessitant une implication des SS moins soutenue sont mixtes. L'une (Pears et al., 2007) de qualité élevée avec un GC, montre des effets bénéfiques. L'autre (Francis et al., 2017) de qualité moyenne avec une comparaison pré-post ne montre pas d'effet. Ces résultats sont mitigés et d'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre ces résultats chez les jeunes placés en FA (orange-limitée; voir Annexe G- Figure 2).

Une seule étude évalue une intervention où les SS sont impliqués de manière plus soutenue. Il s'agit de l'étude de Tordon et al. (2020), soit la même que celle ayant montré des effets sur le rendement. Toutefois, l'étude n'a montré aucun effet sur l'adaptation scolaire. La preuve des effets bénéfiques des interventions impliquant plus intensément les SS est très faible (rouge; voir Annexe G- Figure 2).

Persévérance scolaire. Aucune étude n'a comparé l'efficacité d'une intervention sur la persévérance scolaire des enfants placés en FA avec ou sans GC.

Efficacité des interventions chez les jeunes placés en CR⁹

Rendement scolaire. Au total, 16 études ont examiné les effets des interventions sur le rendement scolaire des jeunes placés en CR. De ces études, sept évaluent une intervention où l'implication des services sociaux est plus faible (Anderson et Overy, 2010; Coulter 2004; Geenen. 2013; Lustig, 2008a; 2008b; 2008c), et neuf évaluent l'efficacité d'une intervention où l'intensité est plus soutenue (Cone et al., 2001; Green et al., 2014a; 2014b; Holden, 1999; Klag et al., 2016; Mallett, 2012; Thompson et al., 1996; Weiss 2000 Zetlin et al., 2004).

Le premier groupe d'études, celui impliquant les SS de façon moins soutenue ou plus sporadique, regroupe six études. Deux études (Anderson & Overy, 2010; Geenen, 2013) sur six ont évalué, en comparaison d'un GC, l'effet d'interventions sur au moins une mesure du rendement scolaire chez des jeunes placés en CR. Ces deux études sont de faible qualité méthodologique et obtiennent des résultats mixtes, parfois bénéfiques, parfois nuls. Quatre autres études de faible qualité méthodologique (Coulter, 2004; Lustig, 2008a; 2008b; 2008c) ont évalué l'effet pré- post-intervention et montrent toutes une amélioration du rendement scolaire. La preuve est prometteuse, mais d'autres études de meilleure qualité méthodologique sont nécessaires pour corroborer ces résultats chez les jeunes placés en CR (jaune-moderé; voir Annexe G- Figure 2).

Les six études ayant montré des effets bénéfiques sont des interventions de tutorat à domicile ou d'activités axées sur le développement des habiletés sociales des jeunes en CR.

- **Tutorat à domicile.** Quatre études évaluent des programmes de tutorat à domicile. Le premier programme One-To-One Reading Tutoring for Youth (Coulter, 2004) vise à améliorer les compétences de lecture par le biais d'une activité de tutorat individualisé. Le tuteur choisi du matériel de lecture d'intérêt pour l'adolescent et adapté au niveau de compétence. Deux autres programmes évaluent des programmes de soutien offert par un tuteur à domicile également auprès des enfants et des adolescents dans tous les types de placement, soient les études de Lustig évaluant le programme Tutor Connection (2008a), Title 1 (2008b). Un troisième programme de tutorat offert par Lustig, Success Inc (2008c), est implanté dans un centre communautaire.
- **Création d'un environnement d'apprentissage positif via des activités agréables et de socialisation.** Deux études décrivent des programmes de socialisation avec un adulte ou des pairs. Un premier, réalisé par Anderson et Overy (2010), évalue le programme Art et musique, un programme de création musicale ou artistique offert en groupe. Le second, Geenen et al. (2015), évalue un programme qui vise l'amélioration de l'engagement scolaire des adolescents par la création d'un lien avec un mentor ayant vécu des expériences de placement semblables aux jeunes (Better Futures).

Le second groupe d'études, celui impliquant les SS de façon plus soutenue, regroupe neuf études. Parmi celles-ci, cinq études ont évalué l'efficacité d'une intervention, en utilisant un GC, et quatre au moyen d'une analyse

⁹ Rappelons que ce groupe d'études inclut des échantillons de jeunes avec tous types de placement et placements en CR.

de comparaison pré- post-intervention. Parmi les études avec GC, trois sont jugées de qualité méthodologique modérée (Cone et al., 2001; Green et al., 2014a; 2014b) et deux de faible qualité (Thompson et al., 1996; Zetlin et al., 2004). Quelques études ont montré des effets bénéfiques sur le rendement scolaire (Cone et al., 2001; Zetlin et al., 2004), mais les résultats des autres études sont mitigés (Green et al., 2014a; 2014b). Ces résultats révèlent que les effets des interventions sur le rendement scolaire, en comparaison d'un GC, varient, mais cette variation ne semble pas être tributaire de la qualité méthodologique. Quant aux études pré- post-intervention, quatre études se sont penchées sur les effets potentiels des interventions sur le rendement scolaire, elles sont toutes de faible qualité méthodologique. Ces études montrent toutes des effets bénéfiques sur le rendement scolaire (Holden, 1999; Klag et al., 2016; Mallett, 2012; Weiss, 2000). Dans l'ensemble, les preuves d'efficacité de ce second groupe d'études sont jugées de bonne qualité, malgré certains effets mitigés (vert; voir Annexe G- Figure 2).

Les neuf études ayant montré des effets bénéfiques sont des interventions de collaboration intersectorielle visant un suivi individualisé.

- La collaboration entre les différents acteurs est au cœur des interventions intersectorielles visant un suivi individualisé des jeunes qui ont des problèmes graves de comportements et de leurs familles. Ces interventions font appel à des mécanismes de collaboration variés.
- Deux programmes proposent des mécanismes de cogestion entre les intervenantes des CR et scolaires (Klag et al., 2016; Thompson et al., 1996). Le premier, *Evolve Interagency Services*, est implanté en CR. Ce programme propose des interventions axées sur les comportements prosociaux et scolaires des jeunes dans un esprit de partenariat et de continuité entre l'école et le CR. Le second est le *Teaching Family Model*, un programme de site qui met l'accent sur la réussite scolaire, la cogestion des comportements sociaux et la continuité intersectorielle. Dans les deux cas, il s'agit de programmes soutenus qui impliquent un copartage des responsabilités entre les secteurs éducatifs et celui des SS.
- Toutefois, dans les autres programmes, l'intervention est majoritairement initiée et portée par les SS. Ainsi, les acteurs de l'école et de la communauté sont contributifs et consultés, mais essentiellement seulement lorsqu'une dimension du fonctionnement scolaire ou communautaire est considérée comme prioritaire.
- Trois de ces études évaluent des programmes implantés directement en CR. Il s'agit des programmes *Specialized treatment*, un programme dédié aux délinquants sexuels et qui proposent différentes modalités d'intervention (p. ex., système de privilège quotidien, thérapie de groupe, plan d'intervention, journal de bord; Holden, 1999), le *Sierra Youth Center program*, un CR qui inclut différentes modalités thérapeutiques (p. ex., thérapie individuelle, art-thérapie, thérapie de groupe, counseling en matière de drogue et d'alcool, thérapie familiale, services scolaires, travail rémunéré, jardinage, entraînement canin) (Weiss, 2000), et un programme d'employabilité (Cone et al., 2001) qui propose une intervention axée sur l'éthique de travail et l'accumulation d'expériences de travail variées à la fois sur le campus et dans la communauté.
- Trois études évaluent des programmes s'offrant au domicile du jeune placé ou en CR, soit le *School Success Program* (Mallett, 2012) et le *Multidimensional Treatment Foster Care* (Green et al., 2014a; 2014b). Ces programmes fournissent des exemples de mécanismes de concertation intersectorielle

formalisés par les SS. Il s'agit là plus spécifiquement de rencontres multidisciplinaires qui s'organisent sur une base régulière (p. ex., deux rencontres /session, rencontres hebdomadaires) et qui ont pour objectifs d'établir une lecture commune de la situation, prendre des décisions et planifier des actions cohérentes.

- Enfin, les mécanismes informels caractérisent plus rarement les interventions, mais le programme de Zetlin (2004) en propose un via des consultations ponctuelles assurées par un agent de liaison spécialisé en droits de l'enfant et dédié à l'accompagnement scolaire des jeunes placés.

Adaptation scolaire. Quatre études ont examiné sur les effets potentiels des interventions sur l'adaptation scolaire des jeunes placés en CR, dont trois impliquent plus faiblement la contribution des SS (Baker, 2008; Balluerka et al., 2015; Surprise, 2013), et une plus intensément (Robert-Lewis et al., 2010).

Le premier groupe comprend trois études de faible qualité, dont deux avec GC (Baker, 2008; Balluerka et al., 2015) et une étude pré- post-intervention (Suprise, 2013). Toutes ces études ont montré des effets bénéfiques sur l'adaptation scolaire (jaune–modéré; voir Annexe G- Figure 2).

Les trois études ayant montré des effets bénéfiques sont des interventions de développement des habiletés sociales.

Création d'un environnement d'apprentissage positif via des activités agréables. Ces programmes misant sur des activités agréables avec un adulte ou des pairs montrent des effets positifs chez les adolescents placés. Ainsi, ces travaux suggèrent des stratégies d'aide spécifiques et le mentorat avec un adulte, pour créer un environnement propice à la réussite scolaire. Plus particulièrement, le programme de groupe de Baker (2008), Why Try, propose des activités visuelles, physiques et musicales, pour travailler la reconnaissance des sensations et des habiletés sociales. Par ailleurs, les programmes de Balluerka et al., (2015) et de Surprise (2013) proposent plutôt des activités de socialisation à travers des soins aux animaux (Animal Assisted Therapy) et de l'horticulture (Therapeutic Horticulture & Animal Assisted Therapy).

Le second groupe d'études inclut une seule étude de moyenne qualité, avec GC (Robert-Lewis et al., 2010). Ces résultats sont émergents, mais la preuve des effets bénéfiques des interventions impliquant plus intensément les SS nécessiterait d'être corroborée par des études de meilleure qualité (orange; voir Annexe G- Figure 2).

Persévérance scolaire. Neuf études se sont penchées sur les effets potentiels des interventions sur la persévérance scolaire des jeunes placés en CR, dont deux qui proposent des interventions qui impliquent plus faiblement la contribution des SS (Geenen, 2013; Geenen et al. 2015), et sept les impliquant de façon plus soutenue (Barbell, 1996; Courtney et al., 2011; Kim et al., 2019; Lindsey et al., 1999; McMillen et al., 2015; Scannapieco et al., 1995; Thompson et al., 1996). Toutes ces études utilisent un GC. Alors que le premier groupe inclut deux études de qualité modérée, ces mêmes études montrent aussi des effets mitigés sur la persévérance scolaire (Geenen, 2013; Geenen et al, 2015). Ces résultats sont prometteurs, mais la preuve des effets bénéfiques des interventions impliquant plus intensément les SS nécessiterait d'être corroborée par des études de meilleure qualité (orange; voir Annexe G- Figure 2).

Toutefois, les résultats du second groupe d'études sont beaucoup plus mitigés. Deux études de qualité élevée ont des effets contrastés sur la persévérance scolaire, l'une trouvant des effets bénéfiques (Kim et al., 2019), l'autre non (Barbell, 1996). Une autre étude de qualité modérée montre des effets bénéfiques sur la persévérance (Scannapieco et al., 1995), et une dernière de qualité moyenne montre des effets négatifs (McMillen et al., 2015). Deux des trois autres études de faible qualité montrent des effets bénéfiques (Lindsey et al., 1999; Thompson et al., 1996), l'autre négatif (Courtney et al., 2011). Certains résultats sont prometteurs, mais d'autres études de meilleure qualité sont nécessaires pour mieux comprendre les effets mixtes de ces interventions chez les jeunes en CR (jaune).

- Pour encourager la persévérance scolaire, les études proposent des interventions intersectorielles visant un suivi individualisé des jeunes qui ont des problèmes graves de comportements et de leurs familles.
- Chez les adolescents, quatre études évaluent le même programme, soit le Independent living program (Courtney et al. 2013, Kim et al., 2019; Lindsey et Amhed, 1999; Sannapieco, 1995). Ce programme offre une gamme de services en vue de préparer les adolescents vers la transition à la vie adulte. Toutes les études adoptent un devis qui compare les effets sur la persévérance scolaire avec un groupe contrôle, dont la qualité méthodologique varie. Alors que deux études, l'une de qualité élevée et l'autre de faible qualité, ne montrent pas d'effet sur la persévérance scolaire (Courtney et al., 2013; Lindsey & Amhed, 1999), deux autres de qualité élevée et modérée ont montré des effets positifs (Kim et al., 2019; Sannapieco, 1995). D'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre les mécanismes qui pourraient expliquer ces différences.
- Par ailleurs, le programme Intensive Management Case (Barbell, 1996) vise une amélioration du fonctionnement global du jeune par des contacts fréquents avec des intervenantes venant de différentes disciplines. Un groupe expérimental composé de 37 jeunes en CR est comparé à un groupe contrôle de 34 jeunes. Les résultats n'ont montré aucune amélioration significative de la diplomation. Cette étude a été jugée de qualité élevée.
- Enfin, le programme de cogestion entre les intervenantes des CR et les intervenantes scolaires de Thompson et al. (1996) n'a montré aucun effet sur la persévérance scolaire. Rappelons que ce programme implique un copartage des responsabilités entre les secteurs éducatifs et celui des SS.

ANNEXE D

Résultats détaillés – Données contextuelles

Résultats des informations contextuelles

Objectif 2.1 Décrire la situation qui prévaut au CCSMTL concernant la scolarisation des jeunes placés à l'aide de données administratives et de documents internes.

Objectif 2.1a - Faire un portrait des jeunes placés, de leur situation scolaire et de l'organisation des services au CCSMTL.

Portrait de la scolarisation des jeunes placés en FA

Les données de la banque provinciale SOCEN¹⁰ permettent d'en savoir davantage quant à la scolarisation des jeunes placés à long terme en FA. Elles sont recueillies dans le cadre des rencontres de suivi que l'intervenante sociale effectue avec le jeune et la FA, au cours de laquelle un Cahier d'évaluation et de suivi est complété.

L'échantillon présenté ici varie selon le groupe d'âge des jeunes : 5-9 ans (n = 324); 10-11 ans (n = 216); 12-15 ans (n = 552); 16-17 ans (n = 171), puisque certaines questions varient selon le groupe d'âge de l'enfant. Les données montrent d'abord qu'une proportion importante des jeunes ont des problèmes d'apprentissage : 49,4 % pour les 10-11 ans; 58,6 % pour les 12-15 ans et 49,1 % pour les 16-17 ans¹¹. À titre d'exemple, 64,3 % des jeunes de 16-17 ans ont doublé une année. De plus, environ le tiers des jeunes ont expérimenté un ou deux changements d'école, peu importe le groupe d'âge. De façon constante à travers les groupes d'âge, un peu moins d'un jeune sur trois a eu recours aux services d'un tuteur. De plus, entre 34,3 % et 40,3 % des jeunes ont eu recours à une aide spécialisée.

Le portrait concernant la performance scolaire illustre que plus de la moitié des jeunes disent performer dans la moyenne, peu importe le groupe d'âge (p. ex. 55,3 % pour les 10-11 ans; 53,2 % pour les 16-17 ans). De plus, près du quart des jeunes, peu importe le groupe d'âge, estime avoir une performance faible ou très faible (p. ex. : 23,9 % pour les 5-9 ans et 22,6 % pour les 12-15 ans).

Concernant les aspirations scolaires, près de 75 % des jeunes (un peu moins pour les 16-17 ans) considèrent comme très importantes les attentes de réussite scolaire qu'entretient la FA. Cependant, plus les jeunes progressent dans leur parcours scolaire, moins ils aspirent à une scolarité universitaire. Ainsi, 46 % des jeunes de 5-9 ans aspirent à un diplôme universitaire, alors que seulement 28,3 % des jeunes de 16-17 ans y aspirent, ce qui est cohérent avec les résultats d'autres études (Goyette et Blanchette, 2019; Marion et Desbiens, 2020). Marion et Desbiens (2020) ont d'ailleurs constaté que de façon générale dans la société les attentes relatives à la réussite et la persévérance scolaire envers les jeunes placés sont généralement faibles, ce qui a un impact sur leurs aspirations. Notons qu'en contrepartie, plus de la moitié des jeunes de l'échantillon ont une opinion

¹⁰ Cette banque de données est détenue par le CIUSSS de la Capitale-Nationale.

¹¹ Cette donnée n'est pas compilée pour le groupe des 5-9 ans.

positive de leur vie scolaire, cela peu importe le groupe d'âge. Ils estiment qu'ils sont heureux à l'école et qu'il est important d'avoir de bons résultats scolaires.

Les jeunes hébergés dans les installations du CCSMTL : données PIJ concernant les jeunes ayant fait l'objet d'une intervention en milieu de vie (IMV) scolaire

Bien que le module scolaire ne soit pas (ou très peu) utilisé dans PIJ, les données extraites ont néanmoins permis de préciser un portrait des jeunes étant scolarisés à l'interne. Entre le 1er avril 2020 et le 31 mars 2021, 271 jeunes ont été scolarisés dans une école d'un CR du CCSMTL. Il s'agit de 125 filles et 146 garçons, âgés en moyenne de 14 ans. Plus de 40 % d'entre eux ont été signalés à la DPJ pour la première fois alors qu'ils étaient âgés de 5 ans ou moins, 30 % l'ont été entre 6 et 11 ans et un nombre similaire ont été signalés pour la première fois à l'adolescence, soit entre 12 et 17 ans. Concernant la prise en charge actuelle, 36,3 % de ces jeunes sont placés principalement en raison de négligence ou de risque sérieux de négligence alors que 30 % le sont pour des troubles de comportement. Près de 20 % sont placés en raison d'abus physique ou de risque d'abus physique. Les autres le sont pour mauvais traitements psychologiques (9 %) ou abus sexuels et risque d'abus sexuel (6 %). Au cours de leur trajectoire, ces jeunes ont été placés en moyenne pendant trois ans et deux mois, tous milieux substitués confondus. Le tiers d'entre eux a été placé pendant moins d'un an, alors que le quart l'a été pendant quatre ans ou plus.

Par ailleurs, des données recueillies dans le cadre d'un entretien de groupe auprès de jeunes scolarisés dans des écoles de site ont permis de mieux comprendre leurs réalités. Les jeunes ont souligné l'importance d'avoir accès à des activités parascolaires plus diversifiées, notamment du sport organisé, puisque cela leur permettrait d'être soutenus dans leur exploration d'eux-mêmes. Certains souhaitent que davantage de sorties éducatives soient organisées, ou encore qu'il y ait une plus grande diversité de cours proposés, comme l'art dramatique ou l'informatique, à l'image des écoles régulières. Certains jeunes aimeraient également qu'il y ait davantage de périodes prévues pour le sport. Ils estiment que la mixité des groupes d'âge peut cependant constituer un enjeu pour offrir une diversité d'activités, puisque des adolescents et des préadolescents sont très différents sur le plan du développement.

Description sommaire des services scolaires offerts dans les écoles de site

Au cours des dernières années, plusieurs acteurs ont souligné l'importance de s'assurer que les jeunes hébergés à l'extérieur de leur milieu familial puissent continuer à fréquenter leur école, cela afin d'éviter un déracinement supplémentaire. En raison de contraintes logistiques, plusieurs enfants doivent tout de même subir un changement d'école. Néanmoins, le nombre de jeunes hébergés en CR et scolarisés dans des écoles de site (école adjacente au CR) a grandement diminué.

Jeunes en centre de réadaptation. Les jeunes hébergés en CR et qui ne font pas l'objet d'une ordonnance en garde fermée en vertu de la LSJPA peuvent être scolarisés de deux façons : soit à l'externe dans l'école la mieux adaptée à leurs besoins, soit à l'interne dans une école de site. Au CCSMTL, quatre écoles de site permettent aux jeunes hébergés en CR, ainsi qu'à une minorité d'autres jeunes non hébergés en CR mais ayant néanmoins des difficultés graves d'adaptation, d'y être scolarisés. Ces quatre écoles de site relèvent de trois centres de services scolaires, soit le Centre de services scolaires de Montréal, le Centre de services scolaires de la Pointe-

de-l'Île et le Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys. Toutes les écoles de site possèdent des mécanismes de collaboration avec les services sociaux par le biais d'ententes de service. Du côté du programme jeunesse, des chefs de service scolaire assurent la liaison avec les directions d'école. Le Tableau 14 présente les quatre écoles de sites ainsi que la description de leur fonctionnement en général.

Par ailleurs, depuis quelques années, le programme jeunesse a créé un poste d'agent de liaison pour la sphère scolaire. Ce professionnel a pour mandat de favoriser une vision clinique commune, de faciliter la concertation entre les différents partenaires et la coordination des services, au profit des jeunes. L'agent de liaison est interpellé lorsque la complexité de la situation scolaire d'un jeune dépasse les trajectoires régulières et qu'il y a un risque de compromettre la scolarisation ou la prestation de services nécessaires à la fréquentation scolaire du jeune. Plus concrètement, il peut s'agir de créer des ponts entre les ressources et les services qui pourraient être impliqués dans une situation ou encore de soutenir les intervenantes dans la mise en place d'un PSII.

Objectif 2.1b - Examiner les différents enjeux en lien avec la pertinence et l'applicabilité des différentes interventions pour soutenir la scolarisation

Enjeux soulevés dans le cadre de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ)

Cette ETMI s'est déroulée dans un contexte bien particulier, en parallèle de la tenue de la CSDEPJ. Dans le cadre de cette commission, plusieurs enjeux organisationnels relatifs à la scolarisation des jeunes placés ont été abordés. Il s'agit d'un exercice qui a permis de faire état des enjeux concernant les jeunes pris en charge en vertu de la LPJ et de la LSJPA, en prenant en considération le point de vue de multiples partenaires. Ceux pertinents dans le contexte de l'ETMI sont résumés dans la prochaine section.

Enjeux organisationnels

Marion et Desbiens (2020), dans le cadre de leur mémoire, ont insisté sur l'importance **d'améliorer l'intervention conjointe** des réseaux de la protection de la jeunesse et de l'éducation, puisque le contexte de multiplication des interlocuteurs a un impact sur la mobilisation des acteurs autour des jeunes. Certains constatent en effet que les actions concertées auprès des élèves entre l'école et les SS sont susceptibles d'être le fruit d'initiatives individuelles et non structurelles et systémiques (Ziani et Goyette, 2020). Marion et Desbiens (2020) constatent de plus une sédimentation des mécanismes et un effritement des liens entre les acteurs. Ziani et Goyette (2020) estiment quant à eux que « le mandat d'exception de la protection de la jeunesse accentue l'asymétrie de la relation entre les professionnels du milieu scolaire et ceux issus du « centre jeunesse », ce qui constitue une entrave au travail partenarial » (p.14). Selon ceux-ci, le statut ambigu des écoles de site (qui relèvent des centres de services scolaires, mais louent des espaces aux CISSS et CIUSSS) ne serait pas étranger à la situation, puisqu'il constituerait une source d'incohérence dans l'arrimage des services (Ziani et Goyette, 2020). De l'avis de plusieurs, dont le Centre de services scolaires de Montréal (CSSDM), une action concertée permettrait des interventions plus efficaces et cohérentes, au bénéfice de l'élève. Celui-ci estime d'ailleurs que la complémentarité administrative devrait faire place à une complémentarité structurante pour les milieux. À titre d'exemple, le **plan de service intersectoriel scolaire** gagnerait à être plus utilisé, puisqu'il peut contribuer

à une intervention concertée entre non seulement les acteurs de la protection de la jeunesse et de l'éducation, mais aussi du communautaire, sans oublier les parents.

Le **roulement de personnel** a aussi été ciblé comme un enjeu organisationnel de taille, puisque les nombreux changements d'intervenantes créent des embûches à la collaboration (CSSDM, 2020; Marion et Desbiens, 2020). Cette situation pose également l'enjeu de la communication, qui est susceptible d'être moins efficace dans un contexte de roulement de personnel.

Enjeux éthiques, déontologiques et légaux

Ziani et Goyette (2020) estiment que des **enjeux d'arrimage existent entre les lois** relatives aux services sociaux (LPJ, LSJPA, LSSSS) et la Loi sur l'instruction publique (LIP). Ces derniers déplorent que l'éducation ne soit pas davantage promue, mais qu'elle soit plutôt en périphérie des objectifs de réadaptation, ce qui a un impact sur la réussite scolaire des jeunes placés.

La **confidentialité inhérente à la LPJ** est également apparue comme un enjeu d'importance, puisqu'elle peut contribuer à freiner les possibilités d'intervention clinique concertée (Ziani et Goyette, 2020). Notons qu'à la suite du dépôt du rapport de la CSDEPJ, la LPJ a fait l'objet de nombreuses modifications (PL-15). Celles-ci visent notamment à assouplir les règles en matière de confidentialité et d'échange de renseignements. Les changements étant relativement récents, l'effet des modifications législatives sur la pratique n'est pas encore connu. Il est tout de même raisonnable de croire que des guides de pratiques seront nécessaires, afin que les personnes autorisées en vertu des articles 32 et 33 puissent bénéficier de balises leur permettant d'être outillés quant aux types d'informations pouvant être partagées avec les partenaires scolaires.

Enjeux économiques

Certains estiment que le **financement** actuel désavantage les écoles de site (Ziani et Goyette, 2020). Au cours des dernières années, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieure (MEES) a déployé dans les écoles les ressources financières afin qu'elles puissent mettre en place le soutien professionnel répondant à leurs besoins. Toutefois, cela n'est pas possible dans les écoles de site, du fait de leur statut ambigu (locataires du CISSS ou CIUSSS mais sous la gouverne d'un centre de service scolaire), alors qu'elles scolarisent des enfants qui ont de grands besoins.

ANNEXE E

Résultats détaillés – Données expérientielles

Résultats des informations expérientielles

Objectif 2.2 Explorer la pertinence et l'applicabilité (enjeux) des constats concernant les interventions les plus efficaces (celles identifiées dans les études incluses) pour soutenir la scolarisation des jeunes placés au moyen de consultations et réflexions (chefs de services scolaires et anciens jeunes placés).

Objectif 2.2a - Mener et analyser des consultations individuelles avec chacun des quatre chefs de services scolaires du programme jeunesse au CCSMTL.

Résultats des données expérientielles

Le Tableau 15 décrit les données expérientielles obtenues au moyen d'entretiens auprès de quatre chefs de services scolaires. Ce tableau présente et résume les points de convergences entre les discours et les éléments jugés essentiels. Trois thèmes sont ressortis comme étant centraux dans le discours des quatre chefs de services scolaires: les enjeux organisationnels et professionnels, les enjeux relatifs à l'efficacité des services et les enjeux éthiques.

Objectif 2.2b - Mener et analyser deux consultations de groupe auprès d'anciens jeunes ayant vécu des expériences de placement et ayant bénéficié (ou bénéficiant) des services scolaires du programme jeunesse.

Le Tableau 16 décrit les données expérientielles obtenues au moyen des consultations avec les jeunes. Ce tableau résume les points de convergences entre les discours et les éléments jugés essentiels.

ANNEXE F
Liste des tableaux

Tableau 1. Différents types d'implication des services sociaux dans les interventions axées sur l'expérience scolaire des enfants placés adaptés du modèle de Careau

Nature de l'implication des SS	Description de l'intervention	Exemples
Appliquer des interventions indépendamment les unes des autres	Intervention qui porte sur un ou deux aspects relatifs à l'expérience scolaire, sans nécessairement rechercher de modalité de collaboration avec d'autres secteurs disciplinaires. Elle requiert peu ou pas d'actions des SS, si ce n'est que pour répondre à un ou des besoins ponctuels. Celle-ci est essentiellement axée sur la compétence professionnelle d'une seule discipline.	<ul style="list-style-type: none"> • Un enseignant donne une intervention didactique en classe. • Une intervenante rencontre la FA préoccupée par les difficultés scolaires du jeune. • Un jeune demande à son éducateur de l'aider dans ses devoirs.
Offrir des interventions parallèles et se tenir informé	Intervention qui porte sur un ou deux aspects relatifs à l'expérience scolaire, et où des secteurs cherchent à se tenir informés. Les informations à partager peuvent porter, par exemple, sur des interventions offertes par les SS, parallèlement à celles de l'école. Ces interventions ou programmes sont généralement offerts par des professionnels provenant d'une seule discipline, sans chercher à combiner les expertises.	<ul style="list-style-type: none"> • Une intervenante sociale inscrit un enfant dans un programme de gestion de la colère, alors que ce même enfant est accompagné en classe par un éducateur pour ses troubles de comportement. Un échange dans un journal de bord ou des notes évolutives permettent de partager des informations qui peuvent servir à l'un et l'autre.
Se consulter ou référer vers un autre secteur ou organisme	Intervention qui porte sur quelques aspects de l'expérience scolaire et qui requiert d'échanger des informations ou de référer à un autre secteur disciplinaire afin de clarifier, comprendre ou orienter les actions à prendre. Les consultations impliquent quelques interactions, mais les SS décident eux-mêmes des actions à mettre en place, de manière indépendante.	<ul style="list-style-type: none"> • Une intervenante sociale réfère le jeune vers un organisme communautaire qui offre du tutorat scolaire au jeune, qui accumule des retards. • Le résultat des interventions offertes par un autre secteur est utilisé pour guider l'intervention de l'équipe des services sociaux afin de soutenir le retour progressif du jeune dans sa famille d'origine.
Se concerter et se coordonner entre professionnelles	Dans un souci de cohérence des services, ces interventions peuvent combiner différents aspects qui ont un impact sur l'expérience scolaire et qui nécessitent une concertation pour construire une lecture commune des besoins du jeune et sa famille. Les modalités d'interaction entre les secteurs sont plus soutenues afin de partager les connaissances et les objectifs disciplinaires, et de planifier et coordonner les actions et les services, mais les décisions relatives aux actions à prendre demeurent indépendantes à chacune des disciplines.	<ul style="list-style-type: none"> • L'éducateur suit une adolescente dépressive qui entame bientôt un retour dans sa FA. L'enseignant rencontre cette même jeune pour son suivi scolaire. • L'éducateur et l'enseignant se coordonnent de manière à diminuer les situations trop stressantes. Ils se concertent sur les informations à échanger, de façon à assurer une cohésion dans l'intervention et ainsi augmenter les probabilités d'un retour positif pour tous dans la FA. • L'enseignant apprend que la jeune a été exposée à de la violence conjugale. Il interpelle la travailleuse sociale à ce sujet

		afin que cette dernière puisse en discuter avec la jeune.
Partager et intégrer en vue de codécision	Ces interventions nécessitent de considérer plusieurs aspects relatifs à l'expérience scolaire et au fonctionnement global du jeune et sa famille. Les interactions intersectorielles sont nombreuses et soutenues, car l'intention est de partager les décisions et les actions vers un objectif commun entre les secteurs. La mise à profit des connaissances entre les différents partenaires vise à harmoniser les points de vue pour guider les prises de décisions et l'intervention.	<ul style="list-style-type: none"> • Un jeune hébergé en CR éprouve de graves difficultés comportementales et compose difficilement avec le placement en CR. À la suite d'une rencontre avec le jeune, la travailleuse sociale interpelle son éducatrice de suivi, car elle note que le jeune semble avoir des enjeux de consommation qui ont des répercussions sur différentes sphères de sa vie, dont l'école. • Au terme de la discussion impliquant le jeune et les professionnels concernés, un objectif commun est d'assurer la sécurité ainsi que la stabilité du jeune, tant dans son milieu de vie qu'à l'école. • La TS, l'éducatrice et l'enseignant conviennent des interventions complémentaires à réaliser et lier à leurs champs d'expertise. • Les professionnels conviennent d'un calendrier de rencontres afin de discuter de la progression du jeune et de s'assurer que les interventions mises en place conviennent toujours.

Source : Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M., Museux, A.-C. (2014 et rev. 2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux - Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI).

Tableau 2. Description détaillée des enjeux liés à l'applicabilité et la pertinence des interventions dans la pratique auprès des jeunes placés, dégagés lors de l'analyse des données d'entretiens

Enjeux	Description
Organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité des ressources humaines • Besoin de formation : enjeux qui touchent les qualifications ou les habiletés nécessaires à la mise en place des services • Collaboration/Communication : mécanismes que requiert la collaboration/communication entre les acteurs • Valorisation des rôles reliés à la sphère scolaire : place que prend la scolarisation dans le rôle des SS (tâches/services) • Implantation des services : ouverture et résistance au changement • Organisation des services : discours portant sur les services offerts, l'espace et le lieu, le temps ou la nécessité de ressources matérielles.
De sécurité	<ul style="list-style-type: none"> • Impacts négatifs ou les préjudices que peuvent avoir les pratiques/interventions sur les jeunes ou intervenantes (p. ex. assurer la sécurité émotionnelle de jeunes; assurer la sécurité du personnel).
Liés à l'efficacité	<ul style="list-style-type: none"> • Impacts des pratiques/interventions dans le quotidien (p. ex. réponse aux besoins réels; services individualisés et adaptés).
Éthiques et déontologiques	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des pratiques ou des interventions d'un point de vue psychologique, social et éthique. • Psychologique : fait référence à une gamme d'effets subjectifs possibles, tels que la peur, l'anxiété, le sentiment d'être étiqueté et la satisfaction. • Social : les changements d'équité ou d'accès aux soins produits par la mise en œuvre d'un service. • Éthique : évaluation des effets possibles à la lumière de valeurs au cœur de l'intervention (p. ex. effets discriminatoires potentiels des pratiques).
Économiques	<ul style="list-style-type: none"> • Coûts/bénéfices : implication des ressources nécessaires et des bénéfices qui en découleront.

Tableau 3. *PICOS de la revue systématique*

PICOT et critères d'inclusion	
Population	Enfants d'âge scolaire (5-18 ans) en situation de placement
Intervention	Toute forme d'intervention psychosociale ou de réadaptation ayant pour objectif de favoriser la réussite scolaire et qui implique une forme de collaboration avec les SS
Comparateur	Études avec tous types de comparaison de groupes (pré-post avec ou sans groupe contrôle).
Effets (<i>Outcomes</i>)	Un résultat d'intérêt sur la scolarisation (rendement, engagement, adaptation, persévérance).
Milieus (<i>Settings</i>)	Contexte de protection de la jeunesse.

Tableau 4. *Stratégies de recherche et mots-clés pour les recherches bibliographiques*

Bases de données consultées				
Bases de données	Plateforme	Couverture	Date de consultation	Nb de références
PsycINFO	OVID	1987 à aujourd'hui	17-02-2020	3970
ERIC	EBSCO	1966 à aujourd'hui	17-02-2020	3692
Social Services Abstracts	PROQUEST	1979 à aujourd'hui	17-02-2020	1796

Tableau 4.1. *Stratégie de recherche adaptée à la syntaxe de PsycInfo (Ovid)*

#	PsycInfo (OVID) Équations	Résultats
#1	Foster children/	1593
#2	Foster care/	5385
#3	Foster parents/	812
#4	(Foster adj1 (child* or care* or family or families or parent? or mother? or father? or home* or youth?)).ti,ab.	7318
#5	("Young people in care" or looked-after or relative* care* or kinship care*).ti,ab.	1340
#6	("Out-of-home" adj2 (care* or placement?) adj2 (Child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?)).ti,ab.	633
#7	1 or 2 or 3 or 4 or 5 or 6	9596
#8	Residential care institutions/	8505
#9	Group homes/	900
#10	Treatment facilities/	1502
#11	Rehabilitation centers/	447
#12	exp Correctional institutions/	8219
#13	8 or 9 or 10 or 11 or 12	19174
#14	(Child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?).ti,ab.	1109834
#15	13 and 14	5761
#16	((Care or correction* or confinement or detention or jail* or "out-of-home" or placement* or prison* or residential or secure* or treatment) adj1 (center* or facility or facilities or setting*) adj5 (child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?)).ti,ab.	4448
#17	((Child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?) adj5 (residential* care or residential* treatment or Institutional* care)).ti,ab.	2254

#18	((Group home? or group living or rehabilitation center?) adj5 (child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?)).ti,ab.	347
#19	16 or 17 or 18	6333
#20	exp Juvenile delinquency/	14136
#21	((Adolescen* or youth? or juvenile* or young or minor or minors) adj2 (delinquen* or offend* or detain* or incarcerat* or detention or correction*)).ti,ab.	10886
#22	20 or 21	17444
#23	7 or 15 or 19 or 22	34139
#24	Kindergartens/ or Preschool education/ or Nursery Schools/ or Day care centers/	6878
#25	(Kindergarten* or preschool* or nursery school* or day care center*).ti,ab.	43983
#26	Elementary schools/	7021
#27	Elementary education/	2887
#28	(Elementary education or elementary school* or primary education or primary school*).ti,ab.	32867
#29	24 or 25 or 26 or 27 or 28	77692
#30	Middle schools/	4031
#31	Junior high schools/	370
#32	Middle school education/	694
#33	((Middle or junior high) adj1 (school* or education)).ti,ab.	19627
#34	30 or 31 or 32 or 33	20163
#35	High schools/	6068
#36	High school education/	3750
#37	Secondary education/	5539
#38	(High school* or secondary school* or secondary education).ti,ab.	71402
#39	35 or 36 or 37 or 38	73127
#40	exp School transition/	3801
#41	Boarding schools/	257
#42	Charter schools/	671
#43	Institutional schools/	271
#44	exp Special education/	23923
#45	exp Nontraditional education/	1517
#46	Special education.ti,ab.	14811

#47	(School transition* or boarding school* or charter school* or institutional school* or nontraditional education).ti,ab.	2544
#48	40 or 41 or 42 or 43 or 44 or 45 or 46 or 47	37216
#49	School readiness/	1631
#50	Educational placement/	1835
#51	Remedial education/ or Compensatory education/	823
#52	Remedial reading/	494
#53	Learning disabilities/	15274
#54	(Education* placement or Remedial education or remedial reading or learning disabilit* or compensatory education).ti,ab.	15361
#55	49 or 50 or 51 or 52 or 53 or 54	24388
#56	exp Academic settings/	60756
#57	Public school education/ or public school*.ti,ab.	15887
#58	Education/	27267
#59	Students/ or exp Elementary school students/ or High school students/ or Junior high school students/ or Middle school students/ or Special education students/ or exp Student characteristics/	110283
#60	Student?.ti,ab.	47445
#61	56 or 57 or 58 or 59 or 60	475577
#62	School graduation/	739
#63	Grade level/	3005
#64	exp Academic achievement/	56547
#65	Academic achievement prediction/	1335
#66	Educational attainment level/	4886
#67	Mathematical Ability/	5945
#68	Reading ability/ or Reading achievement/	8237
#69	Reading skills/	3834
#70	Achievement gap/	872
#71	Academic underachievement/	1255
#72	Academic failure/	1395
#73	School leavers/	173
#74	School retention/	1106
#75	exp School dropouts/	2033

#76	(Dropout* or drop out*).ti,ab.	10802
#77	School enrollment/	1481
#78	School attendance/	1675
#79	(((Academic* or education* or school) adj2 (absenteeism* or achievement* or achieving or attainment* or attendance or complet* or degree* or diploma* or disengag* or enrollment or exam or exams or exclusion* or expel* or failure* or graduation* or leaving or leaver* or outcome* or non-attendance* or performance or phobia or result* or retention or refus* or success or suspension* or truan* or underachievement*)) or achievement gap).ti,ab.	75883
#80	((Literacy or math* or reading or writing or learning) adj2 (achievement* or ability or abilities or disability or disabilities or promotion* or skill*)).ti,ab.	48284
#81	Academic achievement motivation/ or Academic self concept/ or Academic aptitude/ or Student engagement/ or School adjustment/	15843
#82	((School* or academic* or education* or student? or learner?) adj1 (engagement or disengagement or effort or adjustment or aptitude* or motivation* or self concept)).ti,ab.	14693
#83	((Student? or learner?) adj1 (persistence or concentration or attention or time-on task or on-task behavio* or engaged time or attention to task or cognitive engagement or self-regulation or strateg* or psychological investment or disaffection or problem solving or metacognitive strateg* or engagement or disengagement or self-regulation)).ti,ab.	7001
#84	(School adj1 (identification or attachement or bonding or commitment or connectedness)).ti,ab.	849
#85	((Class* or academic) adj (behavio* or participation)).ti,ab.	3334
#86	62 or 63 or 64 or 65 or 66 or 67 or 68 or 69 or 70 or 71 or 72 or 73 or 74 or 75 or 76 or 77 or 78 or 79 or 80 or 81 or 82 or 83 or 84 or 85	180696
#87	29 or 34 or 39 or 48 or 55 or 61 or 86	608452
#88	Best practices/	4868
#89	Intervention/ or intervention.id.	101916
#90	Evidence based practice/	17534
#91	Program evaluation/	12023
#92	(Program or programs or intervention* or evidence-based or service* or practice* or model* or guideline* or approach*).ti,ab.	1710026
#93	Educational program evaluation/	4523
#94	School based intervention/	18022
#95	Educational Diagnosis/	1356
#96	((Academic* or education* or school*) adj2 (intervention* or service* or support* or diagnosis or counsel?ing)).ti,ab.	36806
#97	88 or 89 or 90 or 91 or 92 or 93 or 94 or 95 or 96	1720162

#98	23 and 87 and 97	4339
#99	limit 98 to yr="1995 -Current"	3970

Tableau 4.2. *Stratégie de recherche adaptée à la syntaxe de Social Services Abstracts (PROQUEST)*

#	SOCIAL SERVICES ABSTRACTS (PROQUEST) Équations *	Résultats
#1	SU("Child care" OR "Foster care" OR "Foster children" OR "Foster home care" OR "Surrogate parents " OR "Kinship foster care" OR "Foster carers" OR "Long term foster care" OR "Kinship foster carers" OR Kinship)	11 441
#2	SU("Institutionalization (persons)" OR "Residential institutions" OR "Residential treatment" OR "Residential institutions" OR "Residential care" OR "Residential group care" OR "In care" OR "Group homes")	4 365
#3	AB, TI(Child* or adolescen* or teen* or youth[*1] or young or juvenile[*1] or minor[*1] OR student[*1]) OR SU(Adolescents OR children OR "children & youth" OR teenagers OR youth)	148 766
#4	2 AND 3	2 506
#5	SU("Juvenile correctional institutions" OR "Juvenile delinquency" OR "Juvenile offenders" OR "Juvenile justice" OR "Juvenile detention centres")	4 913
#6	1 OR 4 OR 5	17 857
#7	SU("Child, preschool" OR "Preschool children" OR "Preschool education" OR Preschools OR "Nursery/nurseries" OR "Schools, nursery" OR "Child day care centers" OR "Day care centers")	1 628
#8	SU(Education OR "Elementary education" OR "Elementary school students" OR "Elementary schools" OR "High school students" OR "Junior high school students" OR "Middle school students" OR "Public schools" OR Schools OR "Secondary education" OR "Secondary schools" OR Students OR "Boarding schools" OR "Charter schools")	51 996
#9	SU("Remedial education" OR "Special education" OR "Compensatory education")	842
#10	SU("Academic achievement" OR "Academic achievement gaps" OR Underachievement OR "Achievement tests" OR "Educational attainment" OR "Educational needs" OR "Academic aptitude" OR "School readiness")	3717
#11	SU(Absenteeism OR Truancy OR Attendance OR Dropouts OR "School dropout" OR "School attendance" OR "School exclusion" OR "School failure" OR "School leavers" OR "Student participation")	1671
#12	SU(Literacy OR "Literacy skills" OR "Oral reading" OR Reading OR "Reading comprehension" OR "Reading disabilities" OR "Learning disabilities" OR Writing)	2 704
#13	8 OR 9 OR 10 OR 11 OR 12	55 950
#14	SU("Best practice" OR "Evidence-based practice" OR Efficacy OR "Program evaluation" OR Intervention)	38 712
#15	SU("Social work" OR "Social support" OR "Alternative approaches" OR "Treatment programs")	79 937
#16	SU("Educational programs" OR "Literacy programs" OR "Reading programs" OR "School based" OR "School dropout programs" OR "Mentoring programs")	4 859

#17	AB, TI(Program* or programs or intervention* or "evidence-based" or service[*1] or practice[*1] or guideline[*1] or standard* or approach* OR model*)	230 624
#18	AB, TI((Academic* or education* or school*) NEAR/2 (intervention* or service* or support* or diagnosis))	6 329
#19	14 OR 15 OR 16 OR 17 OR 18	259 097
#20	6 AND 13 AND 19	1 925
#21	Limites supplémentaires - Date: Du 1995 January 01 au 2020 February 17	1796

Tableau 4.3. Stratégie de recherche adaptée à la syntaxe de Social Work Abstracts (EBSCO)

#	ERIC (EBSCO) Équations	Résultats
#1	DE ("Foster care" OR "Foster children" OR "Foster family" OR "Foster parents" OR "Foster homes")	2857
#2	TI ((Foster W1 (child* OR care OR carer* OR family OR families OR parent? OR mother? OR father? OR home* OR youth?)) OR AB ((foster W1 (child* OR care OR carer* OR family OR families OR parent* OR mother* OR father* OR home* OR youth?)))	2901
#3	TI (("Young people in care" or "looked-after" or "relative* care*" or "kinship care")) AND AB (("young people in care" or "looked-after" or "relative* care*" or "kinship care"))	84
#4	TI ((("Out-of-home" N2 (care* or placement*)) N2 (child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?)) OR AB ((("out-of-home" N2 (care* or placement*)) N2 (child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?)))	346
#5	S1 OR S2 OR S3 OR S4	3976
#6	DE ("Residential care" OR "Residential institutions" OR "Group homes" OR "Correctional institutions" OR "Correctional rehabilitation" OR "Rehabilitation centers" OR "Institutionalized persons" OR "Delinquent rehabilitation")	10387
#7	TI ((Child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?)) OR AB ((child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors or student?)) OR DE ((Adolescents OR Children OR Preadolescents OR Young children OR Early adolescents OR Late adolescents))	971,092
#8	S6 AND S7	5179
#9	TI ((((Care OR correction* OR confinement OR detention or jail* OR "out-of-home" OR placement* OR prison* OR residential OR secure* OR treatment) N1 (center* OR facility OR facilities OR setting*)) N5 (child* OR adolescen* OR teen* OR youth? OR young OR juvenile* OR minor OR minors))) OR AB ((((care OR correction* OR confinement OR detention or jail* OR "out-of-home" OR placement* OR prison* OR residential OR secure* OR treatment) N1 (center* OR facility OR facilities OR setting*)) N5 (child* OR adolescen* OR teen* OR youth? OR young OR juvenile* OR minor OR minors)))	4211
#10	TI (((Child* OR adolescen* OR teen* OR youth? OR young OR juvenile* OR minor OR minors) N5 ("residential care*" OR "residential treatment*" OR "Institutional care*"))) OR AB (((child* OR adolescen* OR teen* OR youth? OR young OR juvenile* OR minor OR minors) N5 ("residential care*" OR "residential treatment*" OR "Institutional care*")))	603

#11	TI (("Group home?" or "group living" or "rehabilitation center?") N5 (child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors))) OR AB (("group home?" or "group living" or "rehabilitation center?") N5 (child* or adolescen* or teen* or youth? or young or juvenile* or minor or minors)))	107
#12	S9 OR S10 OR S11	4703
#13	DE "Juvenile justice"	1834
#14	TI (((Adolescen* or youth? or juvenile* or young or minor or minors) N2 (delinquen* or offend* or detain* or incarcerat* or detention or justice or correction*))) OR AB (((adolescen* or youth? or juvenile* or young or minor or minors) N2 (delinquen* or offend* or detain* or incarcerat* or detention or justice or correction*)))	5030
#15	S13 OR S14	5477
#16	S5 OR S8 OR S12 OR S15	16,071
#17	DE(Kindergarten OR "Kindergarten children" OR "Preschool education" OR "Preschool children" OR "Preschool education" OR Preschoolers OR Preschools OR "Day care centers" OR "Child care centers" OR "Early childhood education")	84,876
#18	DE ("Elementary schools" OR "Elementary education" OR "Elementary school students" OR "Elementary secondary education" OR "Primary education")	386,149
#19	DE ("Middle schools" OR "Middle school students" OR "Junior high schools" OR "Junior high school students")	55 123
#20	DE ("High schools" OR "High school graduates" OR "High school students" OR "Secondary education" OR "Secondary school students" OR "Secondary schools")	207,835
#21	DE ("Public education" OR "Public schools")	37,675
#22	DE ("Boarding schools" OR "Charter schools" OR "Correctional education" OR "Special education" OR "Special schools" OR "Nontraditional education" OR "Nontraditional students" OR "Residential schools")	43,835
#23	DE ("Learning disabilities" OR "Learning problems" OR Disabilities OR "Learning readiness" OR "School readiness")	26,641
#24	DE ("Academic ability" OR "Academic achievement" OR "Academic aspiration" OR "Academic failure" OR "Academic persistence" OR "Academic standards" OR "Achievement gap" OR "Achievement gains" OR "Achievement need" OR Failure OR Graduation OR "Graduation rate" OR "Low achievement" OR Underachievement)	130,536
#25	DE ("At risk students" OR "High risk students" OR "Reentry students" OR "Special needs students" OR "Student characteristics" OR "Student mobility" OR "Student needs" OR "Student participation" OR "Student placement" OR "Student school relationship" OR "Educationally disadvantaged")	104,295
#26	DE ("Dropout prevention" OR Dropouts)	10,054
#27	DE (Attendance OR Expulsion OR Suspension OR Truancy)	7,047
#28	DE ("Educational attainment" OR "Educational development" OR "Educational improvement" OR "Educational needs" OR "Educational opportunities" OR "Access to education" OR "Outcomes of education")	123,046

#29	DE("Learning motivation" OR Motivation OR "Reading motivation" OR "Self motivation" OR "Student motivation" OR "Self concept" OR "Academic aptitude" OR "Learner engagement" OR "Student adjustment" OR "Academic persistence" OR Persistence OR "Time on task" OR Attention)	102,540
#30	DE ("Age grade placement" OR "Grade 1" OR "Grade 10" OR "Grade 11" OR "Grade 12" OR "Grade 2" OR "Grade 3" OR "Grade 4" OR "Grade 5" OR "Grade 6" OR "Grade 7" OR "Grade 8" OR "Grade 9" OR "Grade repetition")	73,653
#31	DE ("Compensatory education" OR "Remedial instruction")	9,432
#32	DE ("Elementary school mathematics" OR Mathematics OR "Mathematics achievement" OR "Mathematics education" OR "Mathematics instruction" OR "Mathematics skills" OR "Remedial mathematics" OR "Secondary school mathematics" OR "Mathematical aptitude")	81,700
#33	DE ("Decoding (reading) ") OR "Literacy education" OR "Early literacy" OR "Beginning reading" OR "Oral reading" OR "Reading ability" OR "Reading achievement" OR "Reading comprehension" OR "Reading difficulties" OR "Reading fluency" OR "Reading improvement" OR "Reading instruction" OR "Reading readiness" OR "Reading skills" OR "Reading strategies" OR "Reading tests" OR "Remedial reading")	93,494
#34	DE ("Writing ability" OR "Writing achievement" OR "Writing difficulties" OR "Writing improvement" OR "Writing instruction" OR "Writing readiness" OR "Beginning writing")	25,067
#35	DE ("Consultation programs" OR "Dropout programs" OR "Individualized education programs" OR "Program effectiveness" OR "Program evaluation" OR Programs OR "Reading programs" OR "Rehabilitation programs" OR "Remedial programs" OR "Residential programs" OR "Transitional programs" OR "Tutorial programs")	126,379
#36	DE ("Academic support services" OR Counseling OR "Counseling effectiveness" OR "Counseling services" OR "Integrated services" OR "Related Services (special education)" OR Services)	23,525
#37	DE ("Educational diagnosis" OR "Educational policy" OR "Educational psychology" OR "Educational strategies" OR "Instructional effectiveness" OR "Instructional leadership")	113,544
#38	TI ((Education* OR academic?) N2 (diagnosis OR policy OR psychology OR strateg* OR support*)) OR AB ((education* OR academic) N2 (diagnosis OR policy OR psychology OR strateg* OR support?))	48,353
#39	DE ("Best practices" OR "Evidence based practice" OR Intervention OR "Response to intervention" OR "Early intervention")	61,832
#40	TI ("Best practice*" OR "Evidence based" OR Intervention*) OR AB ("Best practice*" OR "Evidence based" OR Intervention*)	84,495
#41	TI (Program OR programs OR intervention* OR evidence-based OR service* OR practice* OR guideline* OR approach* OR counsel?ing OR Model*) OR AB (program OR Programs OR intervention* OR evidence-based OR service* OR practice* OR guideline* OR approach* OR counsel?ing OR model*)	885,986
#42	S17 OR S18 OR S19 OR S20 OR S21 OR S22 OR S23 OR S24 OR S25 OR S26 OR S27 OR S28 OR S29 OR S30 OR S31 OR S32 OR S33 OR S34	937,938
#43	S35 OR S36 OR S37 OR S38 OR S39 OR S40 OR S41	967,935
#44	S16 AND S42 AND S43 (Opérateurs de restriction - Date de publication: 19950101-20200231)	3,692

Tableau 5. *Stratégie de recherche de la littérature grise utilisée dans Google*

Stratégies	Date de la recherche	# résultats	# résultats examinés	# résultats potentiellement pertinents
"foster care" (education OR academic OR school) AND "intervention"	16-06-2020	env 6 740 000	100	36
"juvenile correction" (education OR academic OR school) "Intervention"	17-06-2020	env 17 400	100	5

Tableau 6. Raisons d'exclusion des articles après lecture complète

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Akin et coll. (2018)	Randomized trial of PMTO in foster care: 12-month child well-being, parenting, and caregiver functioning outcomes	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Akin et coll. (2019)	Randomized Trial of PMTO in Foster Care: Six-Month Child Well-Being Outcomes	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Allen-DeBoer et coll. (2006)	Reading instruction for youth with emotional and behavioral disorders in a juvenile correctional facility	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Alpert (2016)	Fostering peace: The impact of a nonprofit community-based organization on young foster youths' social-emotional development and pre-academic skills	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Anderson (2009)	Choice as an intervention in the academic setting for female residents of a juvenile home	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Arcelus et coll. (1999)	A mental-health service for young people in the care of the local authority	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Arthur (2018)	In service together: University students and incarcerated youth collaborate for change	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Ayna (2017)	Program evaluation of the Wayne State University (WSU) Transition to Independence Program (TIP)	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Barakat (2015)	Implementation of a behavior management program in a residential school: Teacher knowledge, use, attitudes, and administrator support	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Baroni et coll. (2020)	Use of the Monarch Room as an Alternative to Suspension in Addressing School Discipline Issues among Court-Involved Youth	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Beckworth-Belford (2016)	The impact of alternative education on re-entry outcomes for youth offenders	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Bernard et coll. (2017)	Effects of the ABC intervention on foster children's receptive vocabulary: Follow-up results from a randomized clinical trial	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Braning(2013)	Educational outcomes for foster youth receiving independent life skills program services' youth leadership training	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Bronz (2004)	Effects of a therapeutic playgroup intervention on the social competence and executive functioning of young children in foster care	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Bruster (2013)	Mentoring for educational success: Advancing foster care youth incorporating the core competencies	Devis de l'étude non adéquat : données non traitables
Calderone et coll. (2009)	Reaching the Hard to Reach: A Comparison of Two Reading Interventions with Incarcerated Youth	Devis de l'étude non adéquat : données non traitables
Carroll et coll. (2018)	Promoting the Achievement in Schools of Children and Young People in Care: Virtual School Case Studies.	Devis de l'étude non adéquat : données non traitables
Carroll et coll. (2018)	Promoting the Achievement of Looked after Children and Young People across the Central South Consortium in Wales: Case Studies of Education Provision for Children and Young People in Care in Cardiff, Merthyr Tydfil, Rhondda Cynon Taf, Vale of Glamorgan	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Casey (1996)	Delinquency Prevention through Vocational Entrepreneurship: The New Smyrna Beach Employability Skill Training Model for Youthful Offenders	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Chafouleas (2004)	Integrating Home, School, and Community Resources: Evaluation of a District-Wide Prevention Program	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Cohen (2010)	An outcome evaluation of the YouthBuild USA offender project	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Colombey (1995)	Maintaining Basic Skills through Summer Thematic Tutoring with Exceptional Students in Residential Foster Care	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Colvin (2015)	The effects of short-term missions on at risk female teenagers	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Courtney et coll. (2008)	Evaluation of the Early Start to Emancipation Preparation Tutoring Program, Los Angeles County, California: Final Report	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Dalby (1998)	Educational achievement and adjudicated youth	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
D'Andrea et coll. (2013)	Play to the whistle: A pilot investigation of a sports-based intervention for traumatized girls in residential treatment	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Day et coll. (2015)	Evaluation of a trauma-informed school intervention with girls in a residential facility school: Student perceptions of school environment	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Day et coll. (2018)	The Fostering Academics Mentoring Excellence Program	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Dayan (2015)	Program evaluation of champs- school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) at a therapeutic school	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
De Fuccio et coll. (2009)	Developing argument skills in severely disadvantaged adolescent males in a residential correctional setting	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
DelliCarpini (2010)	Building a Better Life: Implementing a Career and Technical Education Program for Incarcerated Youth	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
DeLorenzo (2018)	In their own voices: A mixed methodology study of an independent living program for foster and homeless youth	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Dodgen (1995)	Skills training for incarcerated juvenile delinquents	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Dowling et coll. (2002)	The Bellefaire/JCB Transitional Living Program: A program description and preliminary report of outcome	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Durbeej (2017)	Improving school performance among Swedish foster children: A quasi-experimental study exploring outcomes of the Skolfam model	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Dymoke (2010)	The Letterbox Club: The Impact on Looked-After Children and Their Carers of a National Project Aimed at Raising Achievements in Literacy for Children Aged 7 to 11 in Foster Care	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Edwards (2000)	Curriculum reform in a residential treatment program: Establishing high academic expectations for students with emotional and behavioral disorders	Devis de l'étude non adéquat : données non traitables
Ennis et coll. (2012)	Secondary prevention efforts at a residential facility for students with emotional and behavioral disorders: Function-based check-in, check-out	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Ennis et coll. (2013)	STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Ennis et coll. (2015)	Classwide teacher implementation of self-regulated strategy development for writing with students with E/BD in a residential facility	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Finn (1998)	The Delaware Department of Correction Life Skills Program. Program Focus	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Florida State Dept. of Juvenile Justice	Polk County Juvenile Boot Camp--Female Program: A Follow-up Study of the First Seven Platoons. Management Report Number 55	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Franklin (2017)	An Examination of Differences between Promotion Rates of Third Grade Youth in Foster Care: A Study on One-to-One Tutoring	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Frazier (2003)	The New Pathway Institute: The development of a therapeutic adolescent group home	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Gaddis (2016)	Reading performance and high-stakes statewide assessment in a juvenile corrections facility	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Gairal-Casado et coll. (2019)	Out of school learning scientific workshops: Stimulating institutionalized Adolescents' educational aspirations	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Goldkind (2008)	Educational options of adjudicated youth: An exploration of the benefits of a transitional school setting	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Graham et coll. (2018)	Effects of a school readiness intervention on hypothalamus-pituitary-adrenal axis functioning and school adjustment for children in foster care	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Greenbaum (2017)	Expressive writing intervention promotes resilience among juvenile justice-involved youth	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Greene (1996)	LANGUAGE! Effects of an individualized structured language curriculum for middle and high school students	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Greenwald (2000)	The effect of a therapeutic horsemanship program on emotionally disturbed boys	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Gregory (2011)	Speech and language therapy intervention with a group of persistent and prolific young offenders in a non-custodial setting with previously undiagnosed speech, language and communication difficulties	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Grijalva (2019)	Preliminary findings of kinnect: A psychosocial intervention for youth in residential treatment	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Harper (2012)	Preliminary effects of a group-based tutoring program for children in long-term foster care	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Harper (2013)	The effectiveness of a group-based tutorial direct instruction program for long-term foster care children: A randomized controlled trial	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Hegar (2011)	Foster children placed with or separated from siblings: Outcomes based on a national sample	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Herbert (2007)	The Child Wise Programme: A Course to Enhance the Self-Confidence and Behaviour Management Skills of Foster Carers with Challenging Children	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Hill (1995)	Book Club Goes to Jail: Can Book Clubs Replace Gangs?	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Hinterer (2002)	A Study To Determine the Effect of Skill-Focused Curriculum & Instruction on Student Achievement as Evidenced by GED & ACT Pre/Post Scores	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Houchins et coll. (2008)	A Multi-State Study Examining the Impact of Explicit Reading Instruction with Incarcerated Students	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Houchins et coll. (2018)	The efficacy of a literacy intervention for incarcerated adolescents	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Howarth & Riester (1997)	The efficacy of activity group therapy in a residential treatment center	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Husted (1995)	Multi-Dimensional Adolescent Treatment with American Indians	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Johnson & Martinovich (2011)	The Role of Therapeutic Mentoring in Enhancing Outcomes for Youth in Foster Care	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Johnson (2010)	Therapeutic mentoring: Outcomes for youth in foster care	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Johnson et coll. (2013)	Youth outcomes following implementation of universal SW-PBIS strategies in a Texas secure juvenile facility	Devis de l'étude non adéquat : données non traitables
Jones (2008)	Adaptation to early adulthood by a sample of youth discharged from a residential education placement	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Kalke & Cristalli (2007)	Positive behavioral interventions and supports: Using strength-based approaches to enhance the culture of care in residential and day treatment education environments	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Kennedy (2008)	The Effects of Positive Verbal Reinforcement on the Time Spent outside the Classroom for Students with Emotional and Behavioral Disorders in a Residential Setting	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Kim (2011)	Substance use and delinquency among middle school girls in foster care: A three-year follow-up of a randomized controlled trial	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
King et coll. (1998)	Reinventing the alternative school: From juvenile detention to academic alternative	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Kohler (2008)	JEdI: A New Pathway to Success for Our Forgotten Youth	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Koranda (2008)	Predictors of successful and unsuccessful completion of residential treatment for male youth	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Latzman (2009)	An evaluation of project peer: A juvenile delinquency treatment program	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Lazerson (2005)	Detention home teens as tutors: A cooperative cross-age tutoring pilot project	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Lewis-Morrarty et coll. (2012)	Cognitive flexibility and theory of mind outcomes among foster children: Preschool follow-up results of a randomized clinical trial	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Limoges (2009)	Recidivism and community day school students	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Lind et coll. (2017)	Enhancing executive functioning among toddlers in foster care with an attachment-based intervention	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Lipscomb et coll. (2013)	School readiness in children living in non-parental care: Impacts of Head Start	Population qui n'est pas majoritairement en âge scolaire au moment de l'intervention
Lynch (2008)	Exploring the implementation of a life skills training program for adolescents in the Texas foster care system	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Lynch et coll. (2017)	Cost effectiveness of a school readiness intervention for foster children	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Malmgren (2000)	Effects of a short-term auxiliary reading program on the reading skills of incarcerated youth	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Mann-Feder (1996)	Adolescents in therapeutic communities	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Marquis (2014)	The gender effects of a foster parent-delivered tutoring program on foster children's academic skills and mental health: A randomized field trial	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Mathew (2011)	The Absence of "E": The Role of the Internet in Two Distance Learning Programmes	Population qui n'est pas majoritairement en âge scolaire au moment de l'intervention
Mathur (2013)	Prerelease Planning and Practices for Youth with Disabilities in Juvenile Detention	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
McDaniel (2015)	A Self-Determination Intervention for Youth Placed in a Short-Term Juvenile Detention Facility	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
McKeown & Ledford (2015)	Effects of Asynchronous Audio Feedback on the Story Revision Practices of Students with Emotional/ Behavioral Disorders	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
McPherson et coll. (2018)	A paradigm shift in responding to children who have experienced trauma: The Australian Treatment and Care for Kids Program	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Mears (2005)	Research study of the wraparound process in Nevada	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Millenky & Rhodes (2014)	Supporting the transition to adulthood among high school dropouts: An impact study of the National Guard Youth Challenge Program	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Millenky (2016)	Preventing Juvenile Justice Involvement for Young Women: An Introduction to an Evaluation of the PACE Center for Girls. Research Brief	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Millenky et coll. (2019)	Focusing on Girls' Futures: Results from the Evaluation of PACE Center for Girls	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Milum (2012)	Independent living programs for youth "aging out" of foster care: Factors related to successful outcomes	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Morgan-Hewitt (2013)	Placement disruption in children residing in therapeutic foster care programs	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Mullen (2014)	Bonding behind bars: A rehabilitative program for juvenile and youthful offenders	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Naccarato (2016)	Foster Care Youth and the Role of Independent Living Skills Program on the Propensity for Educational Human Capital Accumulation	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Nelson (1997)	High-risk adolescent males, self-efficacy, and choral performance: An investigation of affective intervention	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
North (2005)	The effectiveness of a behavior modification program on young adolescents after leaving a residential care facility	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Owens (2002)	The Impact of Instructional Delivery on Learning Outcomes and Intent To Persist. AIR 2002 Forum Paper	Population qui n'est pas majoritairement en âge scolaire au moment de l'intervention
Parris et coll. (2015)	Implementing Trust-Based Relational Intervention in a charter school at a residential facility for at-risk youth	Devis de l'étude non adéquat : données non traitables
Pears et coll. (2013)	Immediate Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care	Population qui n'est pas majoritairement en âge scolaire au moment de l'intervention
Pears et coll. (2012)	Effects of a School Readiness Intervention for Children in Foster Care on Oppositional and Aggressive Behaviors in Kindergarten	Population qui n'est pas majoritairement en âge scolaire au moment de l'intervention
Pears et coll. (2016)	Decreasing risk factors for later alcohol use and antisocial behaviors in children in foster care by increasing early promotive factors	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Peck (2007)	The effects of group involvement in a prevention program on at-risk youth's grades, attendance, substance use, and contacts with juvenile probation: An archival study of the stop program	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Phelps (1997)	The Effect of Positive Reinforcement on Students in Juvenile Institutions	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Powers et coll. (2012)	My life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education	Devis de l'étude non adéquat : données non traitables
Rapp-Paglicci & Rowe (2012)	Improving Outcomes for at-risk Youth: Findings from the Prodigy Cultural Arts Program	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Raspin et coll. (2019)	Exploring the use of the arrow literacy intervention for looked after children in a uk local authority	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Riley (1999)	Youth Out of the Education Mainstream: A North Carolina Profile. Juvenile Justice Bulletin	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Ringle et coll. (2012)	12-month follow-up outcomes for youth departing an integrated residential continuum of care	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Rissler (2009)	Thinking Exit at Entry: Exploring Outcomes of Georgia's Juvenile Justice Educational Programs	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Ruff & Clausen (2016)	An exploratory study of mental health interventions with infants and young children in foster care	Population qui n'est pas majoritairement en âge scolaire au moment de l'intervention
S. V. Moffat, Cynthia	Emergent literacy and childhood literacy-promoting activities for children in the Ontario Child Welfare System	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Scholte (2006)	Residential Treatment of Adolescents with Severe Behavioural Problems	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Schwab (2009)	Does graduation from a token economy predict long-term outcomes of a residential treatment program?	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Schwartz et coll. (2013)	Youth Initiated Mentoring: Investigating a New Approach to Working with Vulnerable Adolescents	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Seroczynski et coll. (2011)	The hidden virtues of Harry Potter: Using J. K. Rowling's novels to facilitate character education with juvenile delinquents	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Shelley-Tremblay (2012)	Attention Therapy Improves Reading Comprehension in Adjudicated Teens in a Residential Facility	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Shippen et coll. (2012)	Efficacy of a computer-based program on acquisition of reading skills of incarcerated youth	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Simmerman (1997)	A Comparison of Educational Programs at an Adolescent Residential Treatment Center	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Smith & Chamberlain(2012)	Preventing internalizing and externalizing problems in girls in foster care as they enter middle school: Impact of an intervention	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Soenen et coll. (2014)	The implementation of life space crisis intervention in residential care and special education for children and adolescents with EBD: An effect study	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Taussig & Hettleman (2007)	Fostering Healthy Futures: An Innovative Preventive Intervention for Preadolescent Youth in Out-of-Home Care	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Tideman et coll. (2011)	Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Tissue (1998)	Making a successful transition: Effects of a treatment-based and school-based program on emotionally troubled children and their adjustment to new placements	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Tordon & Axelsson (2014)	Improving foster children's school performance: a replication of the Helsingborg study	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Trout, et coll. (2013)	Comparison of On the Way Home Aftercare Supports to Traditional Care Following Discharge from a Residential Setting: A Pilot Randomized Controlled Trial	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Trunzo et coll. (2012)	Pressley Ridge Treatment Foster Care: The Model of Care Thirty Years Later	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Tyre (2012)	Educational supports for middle school youths involved in the foster care system	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
W. Nilsen	Fostering futures: A preventive intervention program for school-age children in foster care	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Wakeman (2011)	Modified Core Mindfulness skills training in an adolescent female correctional sample	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Walter et coll. (2014)	Short- and Long-Term Effects of Inpatient Cognitive-Behavioral Treatment of Adolescents With Anxious-Depressed School Absenteeism: A Within-Subject Comparison of Changes	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Warnick (2016)	Using multisensory phonics to foster reading skills of adolescent delinquents	Devis de l'étude non adéquat : intervention ne mettant pas les SS à profit/didactique
Waxman et coll. (2009)	The Long-Term Effects of the Houston Child Advocates, Inc., Program on Children and Family Outcomes	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Weis & Whitemarsh (2005)	Evaluation of a voluntary, military-style residential treatment program for adolescents with academic and conduct problems	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Weis (2009)	Evaluation of a voluntary military-style residential treatment program for youths with conduct problems: 6- and 36-month outcomes	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Weis et coll. (2005)	Military-Style Residential Treatment for Disruptive Adolescents: Effective for Some Girls, All Girls, When, and Why?	Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
Whitemore (2003)	Effectiveness of day treatment with proctor care for young children: A four-year follow-up	Population qui n'est pas majoritairement en âge scolaire au moment de l'intervention
Wright (1996)	Success Guaranteed: The Pathfinder Project	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Wright (2011)	The effect of varying levels of reading delimitations on the ability of students with Disruptive Behavior Disorders admitted to a residential treatment center to demonstrate language-based pro-social behavior replacement skills	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Yawn (2010)	Effects of peer-mediated direct instruction and repeated reading on the reading skills of incarcerated juveniles with disabilities	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
Zetlin & Christina (2005)	Helping social workers address the educational needs of foster children	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Zhang (2008)	Square pegs into round holes? Meeting the educational needs of girls engaged in delinquent behaviour	Devis de l'étude non adéquat: n'évalue pas les effets d'une intervention
Zhu (2009)	Investigating intervention effect of a reading program for low-achieving incarcerated youth including simulation studies for longitudinal research	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
Zhu (2010)	Evaluating Intervention Effects of Scholastic READ 180 on Low-Achieving Incarcerated Youth	Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs

Tableau 7. Grille d'évaluation de la qualité des études retenues

Catégories d'études	Critères de qualité méthodologique	Réponses			
		Oui	Non	Ne sait pas	Commentaires
Questions préliminaires (pour toutes catégories)	P1. Est-ce que les questions de recherche sont claires ?				
	P2. Est-ce que les données collectées permettent de répondre aux questions de recherche ?				
	<i>L'évaluation de la qualité peut ne pas être poursuivie si la réponse est 'Non' ou 'Ne sait pas' à l'une ou aux deux questions.</i>				
2. Études quantitatives à répartition aléatoire « essai contrôlé randomisé ^a »	2.1. La répartition au hasard des participants (<i>randomisation</i>) est-elle effectuée de manière appropriée ?				
	2.2. Les groupes sont-ils comparables au début de l'étude (avant l'intervention) ?				
	2.3. Les données sur les effets (<i>outcomes</i>) sont-elles complètes ?				
	2.4. Est-ce que l'évaluation est effectuée à l'aveugle (les évaluateurs ne savent pas qui reçoit quel traitement) ?				
	2.5. Les participants ont-ils reçu l'intervention qui leur a été assignée ?				
3. Études quantitatives sans répartition aléatoire	3.1. Les participants constituent-ils un échantillon représentatif de la population cible ?				
	3.2. Les mesures sont-elles appropriées en ce qui a trait aux effets (<i>outcomes</i>) et à l'intervention (ou l'exposition) ?				
	3.3. Les données sur les effets (<i>outcomes</i>) sont-elles complètes ?				
	3.4. Les facteurs de confusion sont-ils pris en compte dans la conception de l'étude et l'analyse des données ?				
	3.5. Pendant la période de l'étude, est-ce que l'intervention a été menée (ou l'exposition a eu lieu) comme prévue ?				

a .L'expression « essai contrôlé randomisé » est déconseillée par le [Grand dictionnaire terminologique de la langue française](#).

Source : Traduit le 1er août 2018 de Hong QN, Pluye P, Fàbregues S, Bartlett G, Boardman F, Cargo M, Dagenais P, Gagnon MP, Griffiths F, Nicolau B, O' Cathain A, Rousseau MC, Vedel I. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018. Registration of Copyright (#1148552), Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada.

<http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com>

Tableau 8. *Grille d'analyse des niveaux de preuve scientifique*

Niveau de preuve	Description
Élevé	Nous sommes confiants que les effets des interventions sur les jeunes placés rapportés dans les études sont réels et non complètement attribuables à des biais méthodologiques.
Modéré	Nous sommes moyennement confiants que les effets estimés auprès des jeunes placés dans les études sont réels, mais il est possible que les effets réels diffèrent de ceux estimés.
Faible	Notre niveau de confiance envers les effets rapportés études est limité. Les vrais effets pourraient être substantiellement différents des effets estimés.
Très faible	Nous sommes très peu confiants envers les effets estimés. Les vrais effets peuvent être substantiellement différents de ceux estimés.

Tableau 9. *Canevas de l'entrevue avec les chef.fes de services scolaires.*

QUESTIONS
1. Pouvez-vous me parler de votre rôle en tant que chef.fe de services scolaires (p. ex. pouvez-vous me parler de vos tâches quotidiennes) ? Comment vous êtes-vous retrouvé.e à prendre ce rôle en charge?
2. Comment sont scolarisés les jeunes qui fréquentent le centre (p. ex. : interne/externe) et qu'est-ce qui fait en sorte que des jeunes sont scolarisés à l'interne ou à l'externe (p. ex. y-a-t-il des critères?)
3. Voici quelques thèmes associés à la recherche sur la scolarisation des jeunes recevant des services en protection de la jeunesse. Pouvez-vous me dire comment ça se passe dans votre milieu en lien avec ces thèmes ? A. En lien avec la scolarisation interne... pourriez-vous me parler des parcours scolaires des jeunes (avant/après leur placement/scolarisation interne)? De quelle manière les suivis avec l'école d'origine et l'orientation des jeunes pour la suite sont-ils faits? (Si des jeunes sont scolarisés à l'externe, y a-t-il des liens qui sont faits entre le centre et l'école?) B. Pourriez-vous me parler de la communication au quotidien entre le milieu scolaire et les intervenants de la PJ ? Comment fonctionnez-vous (p. ex. à l'interne les éducateurs du CJ vont-ils à l'école/en classe? Pour les jeunes scolarisés à l'interne et à l'externe, développez-vous des PSI/PSII?) Y a-t-il des enjeux (p. ex. nombre d'interlocuteurs, roulement)? Qu'est-ce qui fait que cela fonctionne bien? C. Le roulement de jeunes dans une année ou les absences des jeunes constituent-ils un défi pour la scolarisation des jeunes et pour vous/pour votre organisation? Pourquoi? Quel est votre fonctionnement en lien avec ces deux éléments?
4. Toujours en lien avec la réussite scolaire des jeunes placés, pouvez-vous me parler d'autres interventions mises en place dans votre milieu?

QUESTIONS

Vignettes concernant des exemples d'interventions concrètes

1. Un programme d'intervention **visé à améliorer le fonctionnement et les performances scolaires** des jeunes. Ce programme doit être coordonné par une équipe multidisciplinaire de la direction du programme jeunesse (psychologues, éducateurs spécialisés notamment en CR, travailleurs sociaux). Des modalités de collaboration étroite sont prévues avec les écoles et la famille du jeune. Ce programme se divise en cinq étapes : 1) obtention du consentement du jeune et sa famille et cueillette des informations 2) réalisation d'un portrait du jeune (*mapping*) 3) élaborer un plan de développement du jeune 4) mise en œuvre des interventions 5) évaluation des progrès. Le programme privilégie des interactions entre le programme jeunesse et l'école via des tables de concertation quatre fois/année scolaire dans l'intention de partager des responsabilités et des décisions. Le programme requiert un engagement formel de chacun des professionnels/établissements (dégagement de ressources si nécessaire, établissement des modalités d'accompagnement, etc.).

- *Est-ce que vous pensez que l'implantation d'une telle intervention serait réaliste dans votre milieu (p. ex. intensité a du sens)?*
- *Quels éléments devraient selon vous être pris en considération?*
- *Est-ce que vous pouvez percevoir des freins à la collaboration?*

2. L'établissement veut soutenir les travailleurs sociaux et les éducateurs par rapport à la prise de considération des droits et des besoins des jeunes sur le plan scolaire (p. ex. obtention des dossiers scolaires de l'enfant, pallier l'expulsion ou la suspension de l'école, lorsqu'inappropriée, assurer que les services d'adaptation scolaire requis sont offerts, etc.). Une entente de service avec les commissions scolaires a été réalisée pour qu'un agent de liaison spécialisé en éducation et en droits des jeunes travaille en étroite collaboration avec le programme jeunesse et les services scolaires. Cet agent de liaison, en plus d'avoir accès à un avocat quotidiennement (consultation téléphonique), consulte et clarifie les problématiques du jeune auprès des équipes-écoles et du programme jeunesse, favorisant ainsi la compréhension commune des besoins. Il contribue à assurer une réponse adéquate aux besoins des jeunes et réalise les interventions nécessaires. Ce programme s'appelle «Initiative éducative».

- *Est-ce que vous pensez que l'implantation d'une telle intervention serait réaliste dans votre milieu (p. ex. intensité a du sens)?*
- *Quels éléments devraient selon vous être pris en considération?*
- *Est-ce que vous pouvez percevoir des freins à la collaboration?*

QUESTIONS

3. Un programme de tutorat appelé *Teach your children well* permet de fournir de l'enseignement direct en lecture et en mathématiques aux jeunes. Il implique que l'éducateur consacre deux heures par semaine pour soutenir les apprentissages tout en suivant la progression et les besoins de l'enfant. Toutes les instructions sont décrites dans un curriculum et un CD-ROM. Ce programme a montré des effets très bénéfiques pour la réussite scolaire des jeunes.

- *Est-ce que vous pensez que l'implantation d'une telle intervention serait réaliste dans votre milieu (p. ex. intensité a du sens)?*
- *Quels éléments devraient selon vous être pris en considération?*
- *Est-ce que vous pouvez percevoir des freins à la collaboration?*

Avez-vous des questions ou un point que nous n'avons pas soulevé et sur lequel vous aimeriez nous entretenir?

Tableau 10. Canevas de l'entrevue avec les jeunes ayant déjà vécu des expériences de placement et reçu des services dans le contexte du programme de persévérance scolaire

Préambule
<p>Introduction : l'objectif de la recherche est d'identifier les interventions qui aident les jeunes en situation de placement à mieux réussir à l'école et à y vivre des expériences positives. Que ce soit dans les matières ou avec les autres élèves (p. ex. dans les travaux d'équipe ou avec les amis). Nous aimerions en savoir davantage sur votre expérience scolaire et ce qui vous a aidé à réussir.</p> <p>Voici la grille qui sera utilisée par les animateurs de la rencontre. Nous vous la transmettons en avance afin que vous puissiez en prendre connaissance. Il y a trois grandes questions pour lesquelles nous aimerions vous entendre. Vous avez un espace vous permettant de noter vos idées à l'avance. Vous pourrez vous y référer lorsque nous vous poserons les questions.</p>
QUESTIONS
<p>Introduction</p> <p>1- En lien avec le soutien scolaire, pouvez-vous me parler du rôle des intervenants de la DPJ (intervenants sociaux et éducateurs) dans le soutien scolaire? De façon générale, qu'est-ce qui a été mis en place pour vous aider à l'école?</p> <p>Dans la recherche, nous avons identifié différents types d'interventions qui aident la réussite scolaire ou qui améliorent l'expérience à l'école, et qui tiennent compte des besoins des jeunes en situation de placement. Il s'agit d'activités axées ou non sur les matières scolaires, mais aussi d'interventions qui rassemblent différentes personnes autour d'une table et qui visent à mieux comprendre la situation et trouver des solutions.</p> <p>Pouvez-vous me dire comment ça se passe pour vous en lien avec :</p> <p>1) Tutorat : c.-à-d. des services d'aide pédagogique individualisée offerts en dehors des heures de classe, le plus souvent pour aider à améliorer ses résultats scolaires en mathématiques ou en français. Parfois, c'est le tuteur qui peut venir à votre domicile (ou au CR/foyer de groupe), mais aussi parfois, cela peut être le jeune qui se déplace vers un centre spécialisé.</p> <p>Questions : Pourriez-vous décrire votre expérience? Comment s'est mis en place le tutorat? Étiez-vous d'accord à recevoir ce service? Avez-vous eu</p>

l'impression que cela était une bonne solution pour vous? Qu'avez-vous aimé? Si votre expérience était moins positive, qu'est-ce qui mériterait d'être amélioré pour que ce soit plus aidant ou plus agréable? Si vous n'en avez pas bénéficié, auriez-vous aimé avoir cette aide?

- 2) **Des interventions AGRÉABLES non axées sur la matière scolaire**, par exemple des rencontres ou des sorties organisées avec d'autres adultes ou encore des activités de groupe axées sur la musique ou l'art ou qui permettent de s'occuper des animaux. Ces activités doivent viser à vous soutenir à l'école ou dans votre vie.

Questions : Y a-t-il des activités AGRÉABLES auxquelles vous avez déjà participé? Qu'est-ce qui fait que cette activité vous a été proposée? Dans quel contexte? Pour vous aider à l'école, qu'est-ce qui fonctionne bien dans ces activités? Y a-t-il des obstacles compliqués à surmonter pour que vous puissiez y participer?

- 3) **Des interventions rassemblant plusieurs intervenants scolaires et sociaux** et qui mettent en place des objectifs plus précis par rapport à l'école. (p. ex. des rencontres avec les enseignants, les éducateurs scolaires, et de l'unité/foyer pour déterminer des objectifs de plan d'intervention ou discuter de moyens pour améliorer votre expérience scolaire).

Avez déjà vécu ce genre de situation où l'école et le CR travaillaient ensemble pour vous aider à l'école? Est-ce que vous pensez que c'était une bonne solution pour vous aider à l'école? Autrement dit, est-ce que c'était aidant ou que ressentez-vous par rapport à cela?

- 4) Finalement, est-ce que vous voyez d'autres éléments essentiels à prendre en considération pour favoriser une expérience scolaire positive des jeunes en situation de placement que nous n'avons pas abordés dans les points précédents? Par exemple, est-ce qu'il y a un élément qui a été déterminant dans votre parcours personnel?

Tableau 11. *Caractéristiques des études individuelles – échantillon, résultats et qualité méthodologique*

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]	Ajustement	Persévérance	Qualité
Jeunes placés en FA								
<i>Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôle</i>								
Flynn et coll. (2012)	64 (30/34)	10,70 (6-13)	43,75	100 (100/0)	Écriture : non (0,083) Lecture : mar. (0,330) Math. : Oui (0,609) [0,341]	Non évalué	Non évalué	Élevée
Harper & Schimidt, (2016)	91 (45/46)	9,93 (6-13)	54,43	100 (100/0)	Écriture : oui (0,497) Lecture 1 : oui (0,429) Lecture 2 : non (0,294) Math : oui (0,834) [0,513]	Non évalué	Non évalué	Moyenne
Hickey & Flynn (2019)	70 (34/36)	10,59 (5-16)	50,67	100 (100/0)	Lecture : oui (0,324) Math : non (0,142) [0,233]	Non évalué	Non évalué	Élevée

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]			
Mooney et coll. (2016)	111 (51/60)	n.d. (7-11)	49,14	100 (100/0)	Lecture 1 : non (0,086) Lecture 2 : non (-0,031) Lecture3 : marg. (-0,233) [-0,065]	Non évalué	Non évalué	Moyenne
Pears et coll. (2007)	20 (10/10)	6,55 (5-7)	45,83	100 (100/0)	Non évalué	P. cpts.1 : non (0,000) P. cpts.2 : non (-0,098) P. cpts.3 : non (-0,013) P. cpts.4 : non (-0,404) P. cpts.5 : non (0,312) [-0,041]	Non évalué	Élevée
Zinn & Courtney (2014)	402 (212/190)	14,55 (n.d.)	45,60	99,3 (96,8/2,5)	Lecture 1 : non (-0,010) Lecture 2 : non (0,094) Math : non (-0,015) Global : non (0,000) [0,017]	Non évalué	Non évalué	Faible

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]	Ajustement	Persévérance	Qualité
Sous-total	758 (382/376)	12,84	47,86	99,6 (98,3/1,3)	0,155	-0,041		
<i>Études incluant une comparaison pré/post-test sans groupe contrôle</i>								
Forsman (2019)	65	n.d. (8-11)	38,27	100 (100/0)	Lecture : oui (0,329)	Non évalué	Non évalué	Moyenne
Francis et coll. (2017)	17	n.d. 5-11	45,00	100 (100/0)	Non évalué	P. cpts. : non (0,162)	Non évalué	Moyenne
Hickey & Flynn (2020)	72	11,63 (5-17)	55,56	100 (100/0)	Lect/écriture : oui (0,563) Math : oui (0,704) [0,633]	Non évalué	Non évalué	Élevée
Osborne et coll. (2010)	35	9,40 (5-11)	ns	100 (100/0)	Lecture : oui (1,575)	Non évalué	Non évalué	Faible
Tordon et coll. (2020)	406	n.d. 8-15	52,6	100 (100/0)	Lecture 1 : mar. (0,210) Lecture 2 : non (0,109) Lecture 3 : non (-0,018) Lecture 4 : oui (0,213) Lecture 5 : non (0,024) Lecture 6 : oui (0,365)	Adaptation : non (-0,018) P. cpts. : non (0,075) Hab. soc. : non (0,066) [0,041]	Non évalué	Moyenne

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Lecture 7 : oui (- 0,144) Écriture : oui (0,129) Math. : oui (0,191) [0,115]			
Vinnerljung et coll. (2014)	81	n.d. 8-12	64,00	100 (100/0)	Lecture 1 : oui (0,382) Lecture 2 : oui (0,320) Lecture 3 (8-9 ans) : oui (0,427) Lecture 3 (10-12 ans) : oui (0,367) Lecture 4 (8-9 ans) : oui (0,400) Lecture 4 (10-12 ans) : marg. (0,256) Lecture 5 : non (0,246) [0,336]	Non évalué	Non évalué	Élevée
Winter et coll. (2011)	225	n.d. (7-11)	45,2	97,72 (95,9/1,1)	Lecture 1 : oui (0,563)	Non évalué	Non évalué	Faible

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]			
					Lecture 2 : oui (0,403) Math : oui (0,235) [0,483]			
Sous-total	900	10,9	49,52	99,8 (99,0/0,3)	0,505	0,047	-	
Total FA	1658	12,57	48,75	99,9 (98,7/0,8)	0,376 (k=39)	0,046 (k-9)	0	

Jeunes placés en CR

Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôlé

Anderson & Overy (2010)	14 (9/5)	18,2 (17-21)	100	100 (0/100)	Lecture 1 : n.a. (-0,197) Lecture 2: n.a. (0,415) Lecture 3: n.a. (0,136) Lecture 4: n.a. (0,129) Lecture 5: n.a. (0,156) Écriture 6: n.a. (0,114) Écriture 7: n.a. (0,328) [0,154]	Non évalué	Non évalué	Faible
-------------------------	-------------	-----------------	-----	----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	------------	--------

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]			
Baker (2008)	60 (29/31)	n.d. (12-18)	70	100 (0/100)	Non évalué	P. cpts. : oui (0,403)	Non évalué	Faible
Balluerka et coll. (2015)	63 (39/24)	15,27 (12-17)	62,69	100 (0/100)		P. cpts. 1 : non (0,070) P. cpts. 2 : non (0,190) P. cpts. 3 : non (0,540) [0,267]		Faible
Cone et coll. (2001)	85 (59/26)	12,94 (9-17)	100	100 (0/100)	Lecture 1 : non (0,259) Lecture 2 : oui (0,421) Math 1 : non (0,255) Math 2 : marg. (0,675) [0,403]	Non évalué	Non évalué	Moyenne
McMillen et coll. (2015)	14 (7 / 7)	17,22 (n.d.)	28,57	100 (0/100)	Non évalué	Non évalué	Décrochage : n.a. (-0,685)	Moyenne
Roberts-Lewis et coll. (2010)	101 (31/70)	14,91	Fem.	100 (0/100)	Non évalué	P. cpts. : oui (0,220)	Non évalué	Moyenne

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]			
Thompson et coll. (1996)	587 (503/84)	14,44	93,7	100 (0/100)	Moy. globale : oui (0,317)	Non évalué	Diplomation : oui (0,194)	Faible
<i>Sous-Total</i>	924 (677/247)	14,51	79,49	100 (0/100)	0,323	0,459	0,187	
<i>Études incluant une comparaison pré/post-test sans groupe contrôle</i>								
Coulter (2004)	12	15,5	83,33	100 (0/100)	Lecture 1 : n.a. (0,333) Lecture 2 : n.a. (0,268) [0,301]	Non évalué	Non évalué	Faible
Holden (1999)	10	~17 (13-19)	100	100 (0/100)	Lecture : non (0,559) Écriture : oui (1,209) Math. : non (0,375) [0,714]	Non évalué	Non évalué	Faible
Suprise (2013)	10	15,6 (n.d.)	100	100 (0/100)	Non évalué	P. cpts. : oui (0,791)	Non évalué	Faible
Weiss (2000)	10	15,60	Fem.	100 (0/100)	Moy. générale : oui (1,246)	Non évalué	Non évalué	Faible
<i>Sous-total</i>	42	16	71,43	100 (0/100)	0,764 (k=6)	0,531		
<i>Total CR</i>	966	14,57	79,14	100 (0/100)	0,427 (k=18)	0,471	0,194	

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]			
Tous types de placement (CR & FA)								
<i>Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôle</i>								
Barbell (1996)	71 (37 / 34)	14,97 (12-19)	49,30	94,37 (28,2/66,2)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : n.a. (0,622) Décrochage : n.a.(-0,606) [0,008]	Élevée
Courtney et coll. (2011)	229 (122/107)	16,00 (n.d.)	41,92	97,6 (75,6/22)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : non (-0,016)	Élevée
Geenen (2013)	123 (60/63)	15,49 (14-17)	53,7	100 (95,1/4,9)	Crédits : marg. (0,257)	Non évalué	Décrochage n.a. (-0,197)	Faible
Geenen et coll. (2015)	67 (36/31)	16,70 (16-18)	47,80	96,8 (90,3/8,3)	Non évalué	Non évalué	Décrochage : n.a. (0,509)	Moyenne
Green et coll. (2014a)	33 (20/ 13)	12,72 (n.d.)	55,88	100 (29,4/70,6)	Générale : non (-0,282)	Non évalué	Non évalué	Moyenne
Green et coll. (2014b)	156 (78/78)	13,15 (n.d.)	54,05	95,68 (41,1/47,0)	Générale : non (-0.090)	Non évalué	Non évalué	Moyenne
Kim et coll. (2019)	4206 (2757/1449)	17 (17-18)	43,49	100 (58,2/41,8)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : oui (0,123)	Élevée
Lindsey & Ahmed (1999)	76 (44 / 32)	(~16-21)	38,16	100 (ns)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : non (1,011)	Faible

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]			
Scannapieco et coll. (1995)	90 (44/46)	19,13 (~16-21)	47,00	100 (ns)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : oui (1,046)	Moyenne
Zetlin et coll. (2004)	88 (50/38)	11,40 (5-17)	ns	100 (n.s.)	Lect./écriture : oui (0,205) Math : oui (0,640) [0,422]	Non évalué	Non évalué	Faible
Sous-total	5139 (3248/1891)	16,71	44,20	99,53 (56,8/37,8)	0,150	-	0,329	
<i>Études incluant une comparaison pré/post-test sans groupe contrôle</i>								
Klag et coll. (2016)	255	10,60 (1-17)	61,60	100 (n.s.)	Général : oui (0,438)	Non évalué	Non évalué	Faible
Lustig (2008a)	35	12,45 (6-18)	60,00	100 (n.s.)	Lecture : oui (0,388) Écriture : oui (0,662) Math : mar (0,335) [0,462]	Non évalué	Non évalué	Faible
Lustig (2008b)	44	12,32 (7-18)	59,1	100 (ns)	Lecture : oui (0,408) Écriture : non (0,141) Math : non (-0,098) [0,151]	Non évalué	Non évalué	Faible

Auteurs (année)	<i>n</i> total (<i>n</i> GE/ <i>n</i> GC)	Age moyen (min-max)	Genre (% gars)	Taux de placement % (FA%/CR%)	Rendement	Ajustement	Persévérance	Qualité
					Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]			
Lustig (2008c)	9	12,92 (7-18)	77,80	100 (ns)	Lecture : non (1,557) Écriture : non (0,597) Math : non (0,214) [0,789]	Non évalué	Non évalué	Faible
Mallett (2012)	59	n.d. (5-18)	55,00	100 (n.s.)	Lect./écriture/mat h (FA) : oui (0,482) Lect./écriture/mat h (kin) : oui (0,361) Général (FA) : oui (0,482) Général (kin) : oui (0,361) [0,404]	Non évalué	Non évalué	Faible
<i>Sout-Total</i>	394	11,1	60,69	100	0,407	-	-	
<i>Total Tous types</i>	5533	16,4	45,39	99,56 (53,8/38,1)	0,322	-	0,329	
<i>RS total</i>	8157	15,73	50,13	99,68 (56,8/37,8)	0,358	0,240	0,276	

GE : Groupe expérimental ; GC : Groupe contrôle ;(TE std) : Effet significatif dans l'étude ; [TE agrégée] : Taille d'effet agrégée

Tableau 12. *Caractéristiques des interventions évaluées (description, durée et fréquence), implication des SS et processus de collaboration*

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée de l'intervention	Description de l'implication des SS	Processus de collaboration
Jeunes placés en FA					
<i>Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôlé</i>					
Flynn et coll. (2012)	Teach Your Children Well (TYCW)	Programme de tutorat offert par le parent d'accueil. Ce dernier fournit de l'enseignement direct en lecture et en mathématiques. Des livrets de lecture et CD-ROM permettent de soutenir les apprentissages selon la progression et les besoins de l'enfant.	30 sem. 3h/sem. répartie à la discrétion du parent	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS: faible • Programme offert par la FA, en collaboration avec les SS 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de tutorat ciblant le développement des habiletés en lecture et en mathématiques aux différents moments du parcours scolaire, niveau élémentaire. • La collaboration des intervenantes des SS repose sur le besoin d'engager les FA qui offriront le tutorat à l'enfant. • De façon parallèle, les intervenantes des SS réfèrent les familles interagissant très peu dans la mise en œuvre du programme. La FA s'y engage tout au long de l'année scolaire. • Formation de trois heures, manuel et curriculum pour le tuteur FA.
Harper & Schimidt, (2016)	Teach Your Children Well (TYCW)	Programme de tutorat offert par un tuteur externe sous format de groupe dans la communauté. (Voir Flynn 2012)	25 -29 sem. 25-29 séances de 2 h(1x / sem)	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS: faible • Programme implanté dans la communauté, en collaboration avec les SS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de tutorat ciblant le développement des habiletés en lecture et en mathématiques aux différents moments du parcours scolaire, niveau élémentaire. • La collaboration des intervenantes des SS repose sur le besoin d'identifier des jeunes placés qui bénéficieront de l'intervention. • De façon parallèle, les intervenantes des SS réfèrent les jeunes. • Un tuteur bénévole offre le tutorat.
Hickey & Flynn (2019)	TutorBright	<i>Tutorbright</i> est une intervention de tutorat individuel à domicile. Des manuels détaillés pour l'instructeur et des cahiers d'exercices personnalisés soutiennent la progression de l'élève. <i>Tutorbright</i> intègre également une aide aux devoirs, dans	9 mois 47 séances d'une heure (2x / sem.)	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS: faible Programme d'intervention mis en place par le Centre for	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de tutorat qui cible la performance scolaire. • La collaboration attendue des SS repose sur le besoin d'identifier des jeunes en FA pouvant bénéficier de l'intervention.

		laquelle le tuteur fournit une aide en fonction du besoin académique.		Research on Educational and Community Services	<ul style="list-style-type: none"> • Les intervenantes des SS réfèrent les enfants répondant aux critères recherchés. • Intervention offerte par des assistantes de recherches formées suivant un protocole détaillé.
Mooney (2016)	<i>Letterbox Club</i>	Le <i>Letterbox Club</i> est une intervention qui vise à encourager les jeunes en situation de placement à s'engager dans la lecture et les mathématiques en leur fournissant du matériel d'apprentissage par la poste. Les enfants inscrits au programme reçoivent un colis mensuel personnalisé qui contient une lettre à l'enfant, deux livres, un jeu de nombres et des articles de papeterie.	6 mois à raison d'un colis / mois (6 colis)	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : absente à faible • Programme offert par la FA de l'enfant, mais pourrait aussi s'offrir par les autorités locales, les écoles ou les garderies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme ciblant l'exposition des enfants à du matériel éducatif (livres, jeux). • Identification des enfants places via des bases de données administratives. • Pratique indépendante où aucune attente d'engagement, ni directive, ne sont fournies. • Idéalement, la FA s'implique avec le jeune, mais leur implication n'est pas sollicitée.
Pears et coll. (2007)	Kids in Transition to School (KITS)	KITS est une intervention de groupe qui vise à accroître la préparation à l'école et pour promouvoir un meilleur fonctionnement scolaire chez les enfants placés en FA. Le programme comporte un volet enfant où ils apprennent des compétences spécifiques liées à la régulation des émotions et du comportement à travers l'instruction directe et le jeu et un volet parent axé sur la gestion positive du comportement.	7 sem. 14 séances de deux heures 2x / sem	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS: faible • Programme développé et offert par des enseignants du Oregon Social learning center. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de prévention ciblant le développement des habiletés socio-émotionnelles et en littératie au moment de la transition à la maternelle. • La collaboration attendue des SS repose sur le besoin du centre d'apprentissage sociale de recruter les enfants en FA. • De façon parallèle aux enseignantes, les intervenantes PJ réfèrent les enfants et autorisent leur participation. • Une intervenante formée offre le programme.
Zinn (2014)	Early Start To Emancipation Program (ESTEP)-Tutoring program	L'objectif du programme de tutorat ESTEP est d'améliorer les compétences en lecture et en mathématiques des jeunes présentant des retards d'un à trois ans par rapport au niveau attendu. Les jeunes sont pairés avec un tuteur qui donne une instruction individualisée à domicile.	Jusqu'à 50 h. 2x / sem.	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS: faible • Programme administré par un organisme sans but lucratif ayant un contrat de services avec les SS. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de tutorat ciblant le développement des habiletés en lecture et en mathématiques. • Aucune information par rapport à l'intention de collaboration. • Entente de services avec les SS • Un tuteur formé assure l'instruction individualisé

Préscolaire – primaire / pré-post sans groupe de comparaison

Forsman (2019)	Letterbox Club	(Voir Mooney 2016)		<ul style="list-style-type: none"> (Voir Mooney 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> (Voir Mooney 2016)
Francis et coll. (2017)	Theraplay	<i>Theraplay</i> vise le bien-être socio-émotionnel via le développement d'une relation d'attachement positive avec un adulte clé, le parent d'accueil ou tout autre adulte significatif. Selon la sévérité des besoins, les jeunes sont orientés vers l'intervention de groupe ou individuelle dans laquelle ils participent à différentes activités récréatives qui suscitent l'établissement d'une relation de confiance.	8 mois Entre 4 et 16 séances de 30 min. 1x / semaine	<ul style="list-style-type: none"> Implication des SS : au besoin. Programme offert par le milieu scolaire, plus particulièrement l'équipe de services psychologiques spécialisés pour les enfants vulnérables et à risque d'exclusion (spécialisée auprès des enfants en situation de placement). 	<ul style="list-style-type: none"> Programme ciblant le bien-être émotionnel de l'enfant et son engagement scolaire, impliquant la présence d'un adulte significatif pour l'enfant. Aucune information sur la collaboration attendue, mais pourrait impliquer la FA ou une intervenante des SS. Pratique indépendante dans le milieu scolaire Intervenante suivant le protocole <i>Theraplay</i>.
Hickey & Flynn (2020)	Teach Your Children Well (TYCW)	Programme de tutorat offert par un tuteur à domicile. Ce dernier fourni de l'enseignement direct en lecture et en mathématiques. Des livrets de lecture et CD-ROM permettent de soutenir les apprentissages selon la progression et les besoins de l'enfant.	15 ou 25 sem. 30 ou 50 séances de 1,5 h (2x / sem.)	<ul style="list-style-type: none"> (Voir Flynn 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> (Voir Flynn 2012)
Osborne et coll. (2010)	Paired reading	L'intervention consiste en un programme de lecture en compagnie du donneur de soin. Ce dernier est formé pour soutenir les habiletés de lecture et d'écriture de l'enfant et est encouragé à lire sur une base régulière avec l'enfant.	16 sem. 48 séances de 20 min. 3x / sem.	<ul style="list-style-type: none"> Implication des SS : faible Programme offert par la FA, en collaboration avec les SS 	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'accompagnement à la lecture ciblant les habiletés de lecture et d'écriture. La collaboration des intervenantes des SS repose sur le besoin de recruter des FA qui accompagneront l'enfant dans le programme. De façon parallèle, les intervenantes des SS réfèrent les familles, mais les interactions demeurent peu nombreuses

					dans la mise en œuvre du programme. La FA s’y engage tout au long du programme.
					<ul style="list-style-type: none"> • Formation donnée aux FA pour accompagner les jeunes.
Tordon et coll. (2020)	Skolfam model	L’objectif de ce programme est d’améliorer les performances scolaires. Le programme est coordonné par une équipe multidisciplinaire composée de psychologues, d’éducateurs spécialisés et de travailleurs sociaux, en collaboration étroite avec les écoles et les familles d’accueil/biologiques. Le programme se divise en cinq étapes : 1) consentement et information 2) faire un portrait du jeune (<i>mapping</i>) 3) un plan de développement de l’enfant 4) mise en œuvre des interventions 5) évaluation des progrès.	2 ans Tx. Individualisé + 2 rencontres interdisciplinaire s/ semestre scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • Programme offert par les SS, et impliquant la collaboration étroite du milieu scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d’intervention ciblant le fonctionnement et les performances scolaires du jeune à l’école. • Les SS collaborent avec le milieu scolaire dans l’intention de partager les responsabilités et les décisions via un engagement formel de chacun des professionnels/établissements. • Les interactions entre les SS et l’école nécessitent l’élaboration d’un plan d’intervention et impliquent des tables de concertation deux fois/session (soins et services partagés). • Les savoirs des professionnels impliquent la mise à profit de chacun des secteurs (scolaires et psychosociaux).
Vinnerljung (2014)	Paired reading	(Voir Osborne 2010)	(Voir Osborne 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Osborne 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Osborne 2010)
Winter (2011)	Letterbox Club	(Voir Mooney 2016)	(Voir Mooney 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Mooney 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Mooney 2016)

Jeunes placés en CR

Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôlé

Anderson & Overy (2010)	Art & Music project	Intervention qui vise à engager les participants dans un processus de création musicale ou artistique à l’intérieur d’un contexte de groupe. Les participants du projet musical apprennent à jouer une chanson à la guitare alors que ceux dans le volet artistique créent une sculpture d’argile.	8 sem. 8 séances de 3,5 h 1x / sem	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : faible • Programme qui requiert un accès aux jeunes du CR et qui peut être animé par des 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d’intervention de groupe visant à engager les jeunes dans leur parcours scolaire à travers un processus de création artistique. • La collaboration attendue des SS est de faciliter l’accès aux jeunes en CR et la mise en place du programme. • Programme animé de façon indépendante par le personnel en place.
-------------------------	---------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				intervenantes communautaires	<ul style="list-style-type: none"> Des animateurs formés et suivant un protocole assurent l'application du programme.
Baker (2008)	Why Try Program	L'intervention vise développer les compétences sociales et émotionnelles à travers des activités visuelles, auditives et kinesthésiques. Dans un contexte de groupe, une image d'impact permet d'enseigner une habileté spécifique qui est ensuite renforcée par des activités physiques et musicales.	16 sem. 16 séances (1x / sem)	<ul style="list-style-type: none"> Implication des SS : faible Programme qui requiert un accès aux jeunes du CR et qui peut être animé par le personnel clinique en place. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'intervention de groupe ciblant le développement des habiletés de résolution de problèmes. La collaboration attendue des SS est de faciliter l'accès aux jeunes en CR et la mise en place du programme. Programme sans interaction et animé de façon indépendante par le personnel en place. L'animation du programme est assurée par un clinicien formé et suivant le protocole d'intervention.
Balluerka (2015)	Animal assisted therapy (ATT)	Intervention thérapeutique dans laquelle des animaux font partie intégrante du traitement en vue de soutenir les interactions, favoriser l'alliance thérapeutique et l'implication active des participants. Les ateliers de groupes et individuels sont axés sur le développement d'un sentiment de sécurité, la gestion des émotions, les relations interpersonnelles et l'estime de soi.	12 sem. 34 séances (2 jours / sem)	<ul style="list-style-type: none"> Implication des SS : faible Programme offert dans la communauté impliquant un partenariat avec les SS. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'intervention ciblant l'adaptation socio émotionnelle à travers la psychothérapie assistée par des animaux. La collaboration attendue repose sur le besoin de recrutement au centre. Les interactions entre les intervenantes des SS et le centre se limitent à l'identification des jeunes qui pourront bénéficier du programme et à y faciliter l'accès. Une équipe d'intervenantes incluant psychologues et spécialistes en psychothérapie assistée par animaux assurent l'animation du programme.
Cone (2001)	Employment program	L'intervention a été conçue pour développer une éthique de travail et fournir des expériences de travail variées à la fois sur le campus et dans la communauté. Dans une perspective d'apprentissage, les participants doivent postuler, obtenir des références et passer une entrevue pour être admis dans le programme de travail. Par la suite, le jeune occupe un emploi rémunéré (quelques heures par semaine) et apprend à gérer son argent.	Moy : 33,49 sem. (2 -104) Moy : 4,6 h/sem	<ul style="list-style-type: none"> Implication des SS : élevée Intervention offerte par les SS et impliquant une collaboration avec le milieu communautaire. 	<ul style="list-style-type: none"> Intervention qui cible le développement de compétences sociales à travers des expériences de travail. Les SS collaborent avec le milieu communautaire dans l'intention d'identifier des milieux de travail adéquats pour les jeunes en CR (p. ex. hôpital, bibliothèque, magasins de fleurs). Pourraient nécessiter des échanges quant aux objectifs des SS. Une intervenante des SS soutient les jeunes dans les différentes étapes de l'intervention.

McMillen (2015)	Treatment Foster Care for Older Youth (TFC-OY)	TFC-OY est une adaptation de MTFC et vise à aider les adolescents plus âgés ayant des besoins psychiatriques élevés à en transition des centres de réadaptation vers des familles d'accueil. Le jeune est placé dans une FA spécialisée soutenue par équipe multidisciplinaire pour mettre en place un plan de traitement.	18 mois Tx. Individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • (voir Green 2014a) • (voir Green 2014a)
Roberts-Lewis (2010)	Holistic Enrichment for At-Risk Teens (HEART)	HEART est un programme multimodal qui combine des services éducatifs et de traitement dans une communauté thérapeutique. Le but principal du programme est de modifier les modèles comportementaux des adolescentes incarcérées ayant un trouble lié à l'usage de substances. Dans une approche cognitive comportementale, les stratégies d'intervention comprennent la psychothérapie, le counseling individuel et de groupe, la pharmacothérapie et le programme en 12 étapes.	NS Long terme	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • Programme implanté dans le CR par les intervenantes des SS offrant une gamme de services. • À l'intérieur d'une communauté thérapeutique dans le CR, l'intervention cible le fonctionnement psychosocial et scolaire des participantes. • La collaboration des intervenantes de l'équipe de traitement des SS vise à échanger l'information. Aucune collaboration n'est attendue avec des partenaires externes. • L'équipe de traitement établit des objectifs et évalue des progrès. • Les savoirs des professionnels impliquent la mise à profit de chacun des secteurs (scolaires et psychosociaux).
Thompson (1996)	Teaching Family Model	CR qui met l'accent sur la réussite scolaire. Le programme scolaire à l'école de site compte plusieurs caractéristiques mises en place pour répondre aux besoins des élèves, dont un système complet de gestion du comportement et un curriculum axé sur les habiletés sociales qui est renforcé en classe et dans les activités en dehors du programme scolaire.	Moy : 20 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : modérée • Programme mis en place conjointement dans les écoles de campus et les intervenantes du CR . • Intervention qui cible l'amélioration du fonctionnement scolaire et comportemental. • La collaboration entre les écoles de sites et intervenantes des CR vise le partage d'objectifs et la continuité des interventions. • Intégration d'un système de renforcement comportemental qui est maintenu pendant et à l'extérieur des heures de classe et communication régulière des objectifs et du fonctionnement scolaire des jeunes. • Les savoirs des professionnels impliquent la mise à profit de chacun des secteurs (scolaires et psychosociaux).

Études incluant une comparaison post-test (sans groupe control)

Coulter (2004)	One-To-One Reading Tutoring for youth	L'objectif principal de l'intervention est d'améliorer les compétences de lecture par du tutorat individualisé. Le tuteur choisit du matériel de lecture d'intérêt pour le jeune et adapté à son niveau de compétences.	9 sem. Entre 5 et 48 séances (5 jours / sem.)	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : faible • Tuteurs formés à l'intervention en milieu universitaire et engagés par le CR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme qui cible les habiletés de lecture. • Aucune attente de collaboration. • Pratique indépendante où aucune attente d'engagement ni directive, ne sont fournies. Le CR donne accès aux jeunes. • L'intervention est offerte par une intervenante formée suivant un protocole.
Holden	Specialized treatment	Programme de traitement multimodal qui vise le développement de comportements prosociaux auprès de délinquants sexuels en CR. L'utilisation d'un système de privilèges quotidiens, thérapie de groupe, plan d'intervention et tenue d'un journal quotidien partagé avec les pairs et le personnel soignant sont parmi les modalités du programme.	Moy : 8 mois Tx. Individualisé + Thérapie groupe : 4-5 h/ sem. répartie sur 4 jours	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • Programme implanté en CR animé par le personnel clinique en place. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme ciblant le développement d'habiletés sociales. • L'intention de l'équipe du programme est de développer une compréhension commune et partager les informations. Avec le jeune, l'équipe du CR cible également des ressources dans la communauté (parent ou une autre personne-ressource externe) pour partager le plan de prévention des rechutes. • Les interactions permettent de s'informer et de réviser les progrès • Équipe d'intervention multidisciplinaire (thérapeute, travailleurs sociaux).
Suprise (2013)	Therapeutic Horticulture & Animal Assisted Therapy	Accueillis par des bénévoles, les jeunes en situation de placement sont invités sur une ferme dans le but de développer l'empathie. L'apprentissage expérientiel se fait à travers des activités d'horticulture et de soins aux animaux.	6 sem. Séance 1 à 2 fois / sem.	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : faible • Organisme sans but lucratif avec attente de partenariat avec les SS 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme qui cible le développement d'habiletés sociales (ciblé). • La collaboration attendue des SS repose sur le besoin du centre de recruter des jeunes en situation de placement. • Les jeunes qui participent à l'intervention sont référés par les SS. • Des bénévoles accueillent les jeunes et les mettent en interactions avec les animaux
Weiss (2000)	Sierra Youth Center program	Le <i>Sierra Youth Centre</i> est un centre de traitement résidentiel qui vise la réhabilitation d'adolescentes incarcérées par un ensemble de services qui comprend la thérapie individuelle, l'art-thérapie, la	Moy : 5,76 mois (1 - 9,5 mois) Tx. individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • Programme implanté dans le CR sans 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmation multimodale ciblant le fonctionnement global des adolescents (complexe). • L'intention de l'équipe du programme qui inclut psychologue, thérapeute, enseignants et autres professionnels est de se

thérapie de groupe, le counseling en matière de drogues et d'alcool, la thérapie familiale, des services scolaires, le travail rémunéré, le jardinage et l'entraînement canin. Les parents des adolescents participent également à un groupe parental.

collaboration externe

rencontrer pour partager les informations et prendre des décisions.

- Participent à l'identification des besoins et à la mise en place des interventions.
- Équipe multidisciplinaire incluant psychologues, enseignants, art-thérapeutes, etc.

Tous types de placement (CR& FA)

Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôlé

Barbell (1996)	Intensive case management	L'intervention consiste en une gestion intensive de cas où le participant participe à la détermination des objectifs en vue d'améliorer son fonctionnement. Le rôle de l'intervenant qui offre des contacts fréquents et flexibles est de réduire la fragmentation entre les services reçus et mettre à disposition les ressources communautaires qui répondent aux besoins du jeune.	6 mois Tx. Individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • Intervention offerte par les SS et impliquant une collaboration avec le milieu communautaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'intervention individualisé qui cible le fonctionnement global des jeunes. • L'intention de collaboration vise à assurer une offre de services cohérente qui répond aux besoins du jeune. • Les interactions permettent d'orienter vers les ressources nécessaires. • Intervenante pivot formée et gamme de services complémentaires mise en place au besoin et pour laquelle l'application des savoirs demeure indépendante.
Courtney (2011)	Independent Living Program (ILP)	Le ILP offre une gamme de services individuels, collectifs et familiaux en vue de préparer les jeunes en situation de placement à l'autonomie. Ces services peuvent inclure counseling et thérapie, groupe de soutien, soutien pédagogique, formation aux compétences relationnelles et de la vie quotidienne, préparation de carrière et formation à l'emploi, gestion financière, services juridiques, services de loisirs, appartements supervisés et programmes d'aide financière.	Moy: 781 jours Tx. individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • ILP est un programme financé par le gouvernement fédéral aux États-Unis offrant une gamme de services sous la coordination des SS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'intervention qui cible la préparation du jeune à l'émancipation. • L'intention de collaboration de l'équipe des SS est d'élaborer un plan d'émancipation individualisé et coordonner l'ensemble des services à travers des rencontres régulières (3-6 mois). La collaboration attendue des partenaires (p. ex. famille, professionnelles de la santé mentale, avocat spécialisé) est de s'engager dans la réussite du plan de même que l'accès à diverses ressources dans la communauté. • Les interactions permettent de s'informer et réviser les progrès afin d'adapter les interventions aux besoins. • Une intervenante des PJ est spécialement formée pour la recherche d'emploi et coordonne un ensemble de services variés selon les besoins (multidisciplinaire).

Geenen (2013)	Take Charge	<i>Take Charge</i> offre un accompagnement par un mentor ayant vécu des difficultés similaires axé sur l'autodétermination et l'atteinte d'objectifs en lien avec les études postsecondaires. Les participants sont également invités à participer à des ateliers de préparation aux études postsecondaires qui réunissent d'autres participants et des adultes qui ont vécu une situation de placement sur le marché du travail ou inscrit aux études postsecondaires.	~ 9mois Moy de 30.5 séances (min : 13; max : 55) 60 à 90 min. 1x / sem.	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : faible • Programme offert dans la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'intervention qui cible l'engagement du jeune dans son processus de scolarisation et la préparation aux études postsecondaires. • La collaboration attendue des SS repose sur le besoin de recruter les enfants en situation de placement. • Les références se font de manière indirecte via un système informatisé. Des interactions avec les SS permettent d'identifier des mentors. • Un mentor formé et supervisé de manière hebdomadaire accompagne les jeunes.
Geenen (2015)	Better futures	<i>Better Futures</i> comporte trois différentes modalités : un camp d'été, du mentorat assuré par de jeunes adultes inscrits dans un programme d'enseignement supérieur ayant vécu une situation de placement et/ou des problèmes de santé mentale, et des ateliers de mentorat. Ces différentes activités visent à développer l'auto-détermination, établir des objectifs personnels et planifier et préparer l'inscription aux études post-secondaires.	10 mois Rencontre : 2x/mois Camps : 4 jours + 4 ateliers de mentorat	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : faible • Gamme complémentaire : Services sociaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'intervention qui cible l'engagement du jeune dans son processus de scolarisation et la préparation aux études postsecondaires. • La collaboration attendue des SS repose sur le besoin de recruter des participants. • Les intervenantes sociales vérifient l'intérêt des jeunes identifiés à participer et donnent leur approbation à la participation. • Un mentor formé et supervisé de manière hebdomadaire accompagne les jeunes.
Green (2014a)	Multi-dimensional Treatment Foster Care (MTFC)	MTFC est une intervention multimodale dans laquelle les jeunes qui présentent des comportements problématiques sont placés individuellement dans une FA normative et reçoivent un soutien et un traitement intensifs. Les familles d'accueil spécialisées bénéficient également d'un soutien intensif. Une formation en gestion parentale est également donnée aux parents biologiques.	Moy: 263 jours Tx individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • Programme développé par le Oregon Social learning center ; implantation nationale via les instances gouvernementales britanniques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse organisationnelle complexe qui implique une équipe interdisciplinaire des SS qui soutiennent le jeune et sa famille sur une base intensive, mais aussi des échanges d'information réguliers avec les intervenantes scolaires et communautaires. • Intention de l'équipe du programme est de se rencontrer sur une base hebdomadaire pour partager les informations et prendre des décisions; celles avec les collaborateurs est de se tenir informer des progrès et besoins du jeune et sa famille. • Les interactions visent à s'informer et réviser les progrès afin d'adapter les interventions aux besoins. Les rencontres de l'équipe se font en présentiel, alors que les suivis auprès des

					autres collaborateurs se font par téléphone. Une gamme de services complémentaires impliquent des interventions de soutien scolaire, mais visant aussi la participation à des activités d'intérêt dans la communauté (p. ex. emploi, activités sportives et loisirs, etc.)
Green (2014b)	Multi-dimensional Treatment Foster Care (MTFC)	(Voir Green 2014a)	(Voir Green 2014a)	(Voir Green 2014a)	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Green 2014a) • Équipes inter- et multidisciplinaire composées de psychologues et psychoéducateurs qui interviennent auprès du jeune et sa famille, mais aussi d'autres intervenantes (p. ex., psychiatre, infirmier, intervenants scolaires/professionnels, etc.).
Kim (2019)	Independent Living Program	(Voir Courtney 2011)	N.S. Tx. Individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2011)
Lindsey (1999)	Independent living program	(Voir Courtney 2011)	N.S. Tx. Individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2019) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2019)
Scannapieco (1995)	Independent Living Program	(Voir Courtney 2011)	N.S. Tx. Individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2019) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2019)
Zetlin (2004)	Education initiative	L'intervention veut assurer le respect des droits scolaires du jeune via un agent de liaison spécialisé en éducation et fait le pont entre le milieu scolaire et les services PJ. L'agent de liaison est formé sur les aspects légaux des droits scolaires du jeune, a la responsabilité d'identifier et d'être à l'affut des problèmes scolaires, de même que rechercher et	2 ans (au besoin)	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS: modérée • À l'initiative des SS, le programme est une collaboration interinstitutionnelle École-SS via un agent de liaison 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme qui assure le respect des droits scolaires du jeune. • L'intention de l'agent de liaison est de s'assurer que les travailleurs sociaux tiennent compte des droits et des besoins scolaires des jeunes dans leurs interventions. • En plus d'avoir accès à un avocat tous les jours (consultation téléphonique), l'agent consulte et clarifie l'état de la situation du jeune auprès des équipes-écoles, favorise la compréhension commune des besoins, assure la réponse

assurer l'offre de services ou de programmes adaptés aux besoins de ce dernier.

spécialisé en éducation. Il implique aussi l'engagement d'une firme d'avocat à but non lucratif pour soutenir l'agent de liaison.

adéquate aux besoins et applique les interventions nécessaires.

- Programme est offert par un agent de liaison ayant reçu une formation sur les aspects juridiques du système scolaire et spécialisé en éducation.

Études incluant une comparaison post-test (sans groupe control)

Klag (2016)	Evolve Interagency Services (EIS) Program	L'objectif principal du programme EIS est de fournir du soutien thérapeutique et comportemental aux jeunes en situation de placement afin d'améliorer leur bien-être émotionnel et leur participation à l'école et dans la communauté. Dans un esprit de partenariat entre les services sociaux et de l'éducation, l'intervention de moyen à long terme est axée sur une compréhension partagée des forces et des besoins de l'enfant, le travail de collaboration et la révision des objectifs thérapeutiques développés.	Moy: 19,2 mois (18 - 48 mois) Tx. Individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : élevée • Partenariat interinstitutionnel entre SS et le milieu scolaire collaborant avec les agences gouvernementales, communautaires et du secteur privé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réponse organisationnelle complexe ciblant le fonctionnement global de l'enfant à l'école et dans sa communauté. • Les SS collaborent avec le milieu scolaire dans l'intention de développer une compréhension commune du jeune de même que de partager les décisions et les responsabilités, via un engagement formel de chacun des partenaires qui peut inclure FA, parents biologiques, travailleurs sociaux, personnel du milieu scolaire et autres professionnels. • Les interactions reposent sur des rencontres régulières permettant de planifier et coordonner les soins. • Les savoirs des professionnels impliquent la mise à profit de chacun des secteurs (scolaires et psychosociaux).
Lustig (2008a)	Tutor Connection	Intervention de tutorat à domicile par des stagiaires en enseignement. Ceux-ci fournissent une assistance individualisée en fonction des besoins de l'élève.	12 sem. 12 séances de 2 h (1x / sem)	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des SS : faible • Programme offert sous la gouvernance des instances scolaires (San Diego County Office of Education) en partenariat avec les SS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de tutorat qui cible les habiletés scolaires (ciblées). • La collaboration attendue des services PJ repose sur le besoin d'identifier et recruter les enfants en situation de placement nécessitant des services de tutorat. • De façon parallèle aux tuteurs, les intervenantes PJ ont référé les enfants. Des ententes de partenariat ont également été établies. • Le tutorat est assuré par des enseignants certifiés ou des étudiants en enseignement (unidisciplinaire).

Lustig (2008b)	Title I Supplemental Program Tutoring Service	Intervention de tutorat à domicile. L'enseignement est individualisé aux besoins et déficits des élèves.	• (Voir Lustig 2008a)	• (Voir Lustig 2008a)	• (Voir Lustig 2008a)
Lustig (2008c)	Success Inc	<i>Success Inc.</i> est un centre de tutorat communautaire qui utilise un modèle de tutorat holistique considérant l'ensemble des besoins de l'enfant. En plus du tutorat individuel ou en petits groupes, les étudiants reçoivent une bourse d'études de même qu'une variété de services tels que des groupes de soutien et l'école du samedi.	• (Voir Lustig 2008a)	• (Voir Lustig 2008a)	• (Voir Lustig 2008a)
Mallett (2012)	School Success Program	Un mentor, enseignant certifié, est sélectionné en fonction de ses caractéristiques et de celles de l'enfant pour l'accompagner à domicile. Les objectifs sont d'aider le jeune à comprendre le travail scolaire et expérimenter la réussite, d'enseigner des habitudes et routines d'étude et d'impliquer une personne stable et intéressée à l'enfant et à sa famille.	2 ans Séance entre 1 et 4 heures (1x /sem.)	• Implication des SS: élevée • Programme d'intervention établi par les SS en collaboration les commissions scolaires	• Programme de tutorat qui vise une meilleure performance et adaptation scolaire. • Les SS collaborent avec le milieu scolaire dans l'intention de partager l'information et assurer une réponse adéquate aux besoins des enfants. • Les interactions reposent sur un partage d'information entre l'école, les SS et la famille par l'entremise des échanges hebdomadaires et des rencontres aux cinq mois pour évaluer les progrès. • Les savoirs des professionnels impliquent la mise à profit de chacun des secteurs (scolaires et psychosociaux – multidisciplinaires).

Tableau 13. *Évaluation de la qualité méthodologique des études retenues*

Études quantitatives AVEC répartition aléatoire					
Études	Critères de la qualité méthodologique				
	La répartition au hasard des participants est-elle effectuée de manière appropriée?	Les groupes sont-ils comparables au début de l'étude?	Les données sur les effets sont-elles complètes?	Est-ce que l'évaluation est effectuée à l'aveugle?	Les participants ont-ils reçu l'intervention qui leur a été assignée?
Barbell (1996)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Courtney et coll. (2011)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Flynn et coll. (2012)	Oui	Oui	Oui	Ne sais pas	Oui
Geenen et coll. (2013)	Ne sais pas	Ne sais pas	Oui	Non	Oui
Geenen et coll. (2015)	Ne sais pas	Ne sais pas	Oui	Oui	Oui
Green et coll. (2014a)	Oui	Ne sais pas	Oui	Oui	Ne sais pas
Harper & Schmidt (2016)	Oui	Oui	Oui	Ne sais pas	Ne sais pas
Hickey & Flynn (2019)	Ne sais pas	Oui	Oui	Oui	Oui
Leve & Chamberlain (2007)	Ne sais pas	Oui	Oui	Ne sais pas	Ne sais pas
McMillen et coll. (2015)	Oui	Ne sais pas	Oui	Oui	Ne sais pas
Mooney et coll. (2016)	Oui	Oui	Oui	Ne sais pas	Ne sais pas

Pears & Bronz (2007)	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Zinn & Courtney (2014)	Ne sais pas	Oui	Oui	Ne sais pas	Non

Études quantitatives AVEC groupe contrôle SANS répartition aléatoire

Études	Critères de la qualité méthodologique				
	Les participants constituent-ils un échantillon représentatif de la population cible?	Les mesures sont-elles appropriées en ce qui a trait aux effets et à l'intervention?	Les données sur les effets sont-elles complètes?	Les facteurs de confusion sont-ils pris en compte dans la conception de l'étude et l'analyse des données?	Pendant la période de l'étude, est-ce que l'intervention/exposition a été menée comme prévu?
Anderson & Overy (2010)	Non	Oui	Non	Non	Oui
Baker (2009)	Ne sais pas	Oui	Non	Non	Non
Balluerka et coll. (2015)	Oui	Oui	Non	Non	Ne sais pas
Cone et coll. (2001)	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Green et coll. (2014b)	Oui	Non	Oui	Non	Ne sais pas
Kim et coll. (2019)	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Lindsey & Ahmed (1999)	Oui	Non	Non	Non	Ne sais pas
Roberts-Lewis et coll. (2010)	Non	Oui	Non	Oui	Oui
Scannapieco et coll. (1995)	Oui	Oui	Oui	Non	Ne sais pas
Thompson et coll. (1996)	Ne sais pas	Non	Oui	Non	Ne sais pas
Zetlin et coll. (2004)	Oui	Oui	Non	Non	Ne sais pas

Études quantitatives SANS groupe contrôle (pré-post)

Coulter (2004)	Ne sais pas	Oui	Oui	Non	Ne sais pas
Forsman (2019)	Oui	Oui	Oui	Non	Ne sais pas

Francis et coll. (2017)	Ne sais pas	Oui	Oui	Non	Oui
Hickey & Flynn (2020)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Holden (1999)	Non	Oui	Oui	Non	Ne sais pas
Klag et coll. (2016)	Oui	Non	Non	Non	Oui
Lustig (2008a)	Oui	Oui	Non	Non	Non
Lustig (2008b)	Oui	Oui	Non	Non	Non
Mallett (2012)	Ne sais pas	Oui	Non	Non	Ne sais pas
Osborne et coll. (2010)	Oui	Oui	Ne sais pas	Non	Non
Suprise (2014)	Oui	Oui	Non	Non	Ne sais pas
Tordon et coll. (2020)	Oui	Oui	Oui	Non	Ne sais pas
Vinnerljung et coll. (2014)	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Weiss (2000)	Non	Oui	Oui	Non	Ne sais pas
Winter et coll. (2011)	Ne sais pas	Oui	Oui	Non	Non

Tableau 14. Descriptions des écoles de sites – CCSMTL

Nom de l'école	Jeunes accueillis	Description de l'organisation des services
Dominique-Savio	École primaire et secondaire qui accueille des jeunes s'identifiant comme des garçons et comme des filles, pris en charge en vertu de la LPJ	Le chef de services scolaires supervise trois éducatrices scolaires qui relèvent du programme jeunesse. Une autre éducatrice relève du Centre de services scolaires de Montréal. Elle assure un rôle de liaison avec la direction de l'école et participe à un comité interétablissements avec l'école La Lancée puisque les deux écoles relèvent du même centre de services scolaires. Dans chaque unité se trouve un répondant scolaire. Le comité des répondants scolaires permet l'échange d'informations pertinentes pour la scolarisation des jeunes.
La Lancée	École primaire et secondaire qui accueille des jeunes s'identifiant comme des garçons, pris en charge en vertu de la LPJ	La cheffe de service supervise six éducateurs scolaires et un surveillant d'établissement. Elle participe au comité interétablissements avec l'école Dominique-Savio. Dans chaque unité se trouve, de plus, un répondant scolaire, dont le mandat est d'assurer la circulation des informations pertinentes entre l'école et l'unité. Le comité des répondants scolaires permet d'échanger les informations pertinentes relevant de la sphère scolaire.
Rose-Virginie Pelletier	École secondaire qui accueille des jeunes s'identifiant comme des filles, prises en charge en vertu de la LPJ.	Deux éducateurs assurent le suivi de la sphère scolaire des jeunes, dont un se trouve sous la responsabilité de la cheffe de service au programme jeunesse. Le partenariat entre les deux réseaux est balisé dans un volet administratif et un volet clinique. Le comité aviseur scolaire permet d'échanger les informations pertinentes concernant la scolarité des jeunes.
La Passerelle	École secondaire qui accueille des jeunes s'identifiant comme des garçons, pris en charge majoritairement en vertu de la LSJPA, mais aussi de la LPJ (profil sévère)	Le chef de services scolaires voit son rôle comme en étant un de réponses aux enjeux que peut vivre la direction de l'école. Il a aussi un rôle de liaison avec le responsable scolaire de chaque unité, de façon à ce que puissent circuler les informations pertinentes relevant de la sphère scolaire. Trois éducateurs sont libérés et affectés à un bureau d'aide aux étudiants, qui vise à soutenir les jeunes.

Tableau 15. Synthèse des données expérientielles – chefs de services

Enjeux	Description
Organisationnel	<p>Ressources humaines</p> <p><i>Besoin de formation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Absence de description claire des rôles • Décalage entre la compréhension des rôles de chacun • Nécessité de clarifier les rôles de chacun <p><i>Communication</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La communication est nécessaire dans le quotidien • La communication dans le quotidien est assurée par les éducateurs scolaires qui jouent le rôle de courroie de transmission entre l'école et le CR • La communication n'est pas toujours efficace • Des mécanismes sont nécessaires pour assurer une communication et des échanges fluides entre l'école et le CR au quotidien <p><i>Collaboration</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Volonté de collaboration entre les acteurs scolaires et de réadaptation • L'école doit être impliquée dans les prises de décisions relatives aux jeunes • Nécessité de formaliser les collaborations • L'expertise du milieu scolaire est nécessaire pour mieux comprendre les besoins de réadaptation • Construction d'une compréhension commune nécessaire • L'école et le CR n'arrivent pas toujours aux mêmes conclusions quant aux besoins de scolarisation <p><i>Valorisation de la sphère scolaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Repose sur la volonté individuelle de prioriser la scolarisation • L'école n'est pas toujours une priorité dans les CR • L'école doit être au cœur des priorités; la réussite scolaire doit devenir un objectif • Certaines réticences à mettre de l'avant la vie scolaire dans les unités de vies • La scolarisation doit être valorisée auprès des unités • La scolarisation doit devenir une partie intégrante de l'organisation des services (programmation) • La scolarisation doit faire partie du plan de réadaptation • Leadership : l'importance de la scolarisation doit venir « d'en haut ». Mais on ne peut pas simplement « descendre ça, c'est une culture à changer » <p>Organisation des services</p> <p><i>Mécanisme d'évaluation</i></p>

Enjeux	Description
	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de structure quant au processus d'évaluation des besoins scolaires des jeunes pendant le séjour • L'évaluation des besoins scolaires n'est souvent pas adéquate à l'entrée du jeune au CR <ul style="list-style-type: none"> ○ Évaluation préalable non représentative de la situation réelle ○ Évaluation informelle, aléatoire & souvent tardive • Nécessité de formaliser le processus d'évaluation des jeunes en ce qui a trait à leurs besoins scolaires • Les acteurs scolaires sont souvent exclus des discussions cliniques, par exemple lors de l'élaboration des plans d'intervention • Nécessité d'inclure un collaborateur aux tables d'accès pour déterminer rapidement les réponses les plus adéquates aux besoins scolaires du jeune à son admission. <p>Temps & disponibilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de temps pour soutenir les leçons et devoirs dans les unités • Repenser l'organisation de la programmation pour faire place au scolaire
Efficacité	<ul style="list-style-type: none"> • Importance d'offrir des services de qualité qui vont répondre aux besoins de chacun <ul style="list-style-type: none"> ○ Offrir des mesures individuelles et matérielles adaptées aux besoins réels ○ Analyse des besoins individuels ○ Tenir compte de la disponibilité cognitive et émotionnelle des jeunes face aux apprentissages • Il y a souvent une marge entre le besoin théorique et le besoin réel • Des services peuvent être mis en place pour répondre aux besoins individuels (p. ex. math enrichies) selon les ressources disponibles, mais leur pérennité n'est pas assurée. • Importance de la continuité dans le parcours scolaire
Éthique et déontologique	<p>Confidentialité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour mieux intervenir, le scolaire doit avoir accès à certaines informations • Règles confuses quant à la confidentialité et accès à l'information • Un échange d'information qui n'est pas toujours nécessaire si le jeune fonctionne bien sur le plan scolaire • Il faut s'assurer que l'information transmise aux partenaires permette de répondre aux besoins du jeune

Enjeux	Description
	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="448 398 1406 474">• Attention de ne pas transmettre des informations qui ne sont pas utiles qui pourraient être stigmatisantes pour le jeune <p data-bbox="389 517 740 551">Normalisation du parcours</p> <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="448 562 1225 595">• Aider le jeune à se sentir valorisé malgré les échecs scolaires<li data-bbox="448 607 1441 683">• Pour certains jeunes, la forme de scolarisation traditionnelle ne permet pas de répondre à leurs besoins<li data-bbox="448 694 1414 757">• Trouver des alternatives pour favoriser l'intégration sociale (p. ex. formation alternative)

Tableau 16. Synthèse des données expérientielles – anciens jeunes en situation de placement

Constats	Description
Soutien aux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Certains jeunes ne connaissent pas le tutorat; d'autres n'en ont pas fait usage parce qu'ils réussissaient bien sur le plan académique • Certains jeunes ont eu recours au soutien aux apprentissages dans leur FA ou CR, intégré à une routine, ce qui s'est avéré bénéfique selon eux • Certains jeunes ont été tuteurs; une expérience enrichissante • Le soutien aux apprentissages est disponible à l'école • Une flexibilité est nécessaire : le tutorat ou l'aide aux devoirs n'est pas nécessaire pour tous et ne doit pas être imposé, mais demeurer volontaire
Activités de socialisation (agréables)	<ul style="list-style-type: none"> • Les activités parascolaires sont parfois obligatoires dans le CR, et même si cela peut créer une frustration, finalement, elles sont appréciées et considérées comme étant bénéfiques. Par exemple, pour un jeune les arts martiaux lui ont permis de prendre confiance en lui et avoir une expérience scolaire plus positive • Ces activités sont un lieu de socialisation qui favorise la création d'amitiés • Plusieurs activités récréatives sont offertes à l'école et favorisent la motivation (p. ex. montage de jeux vidéo)
Collaboration entre les partenaires	<ul style="list-style-type: none"> • L'école a à cœur la réussite des jeunes • L'école et les services de réadaptation ne collaborent pas toujours • La communication entre le CR et l'école se limite parfois aux moments où il y a des difficultés à l'école • Les plans d'interventions scolaires et de réadaptation peuvent être distincts, mais la concertation entre intervenantes permettait d'établir des objectifs complémentaires
Éléments essentiels à considérer	<ul style="list-style-type: none"> • Il est important de tenir compte des besoins des jeunes; être flexible et ne pas forcer une même recette pour tous • Les services doivent être individualisés pour répondre aux besoins et intérêts de tous • Les changements d'intervenantes créent de l'insécurité et ont des impacts négatifs • L'école peut être un refuge lors de périodes de difficultés dans les autres sphères de la vie • Il y a beaucoup de stigmatisation autour de la réussite des jeunes placés. Un message souvent ressenti : « tu ne seras pas capable »

ANNEXE G

Liste des figures

Figure 1. Diagramme de sélection des études

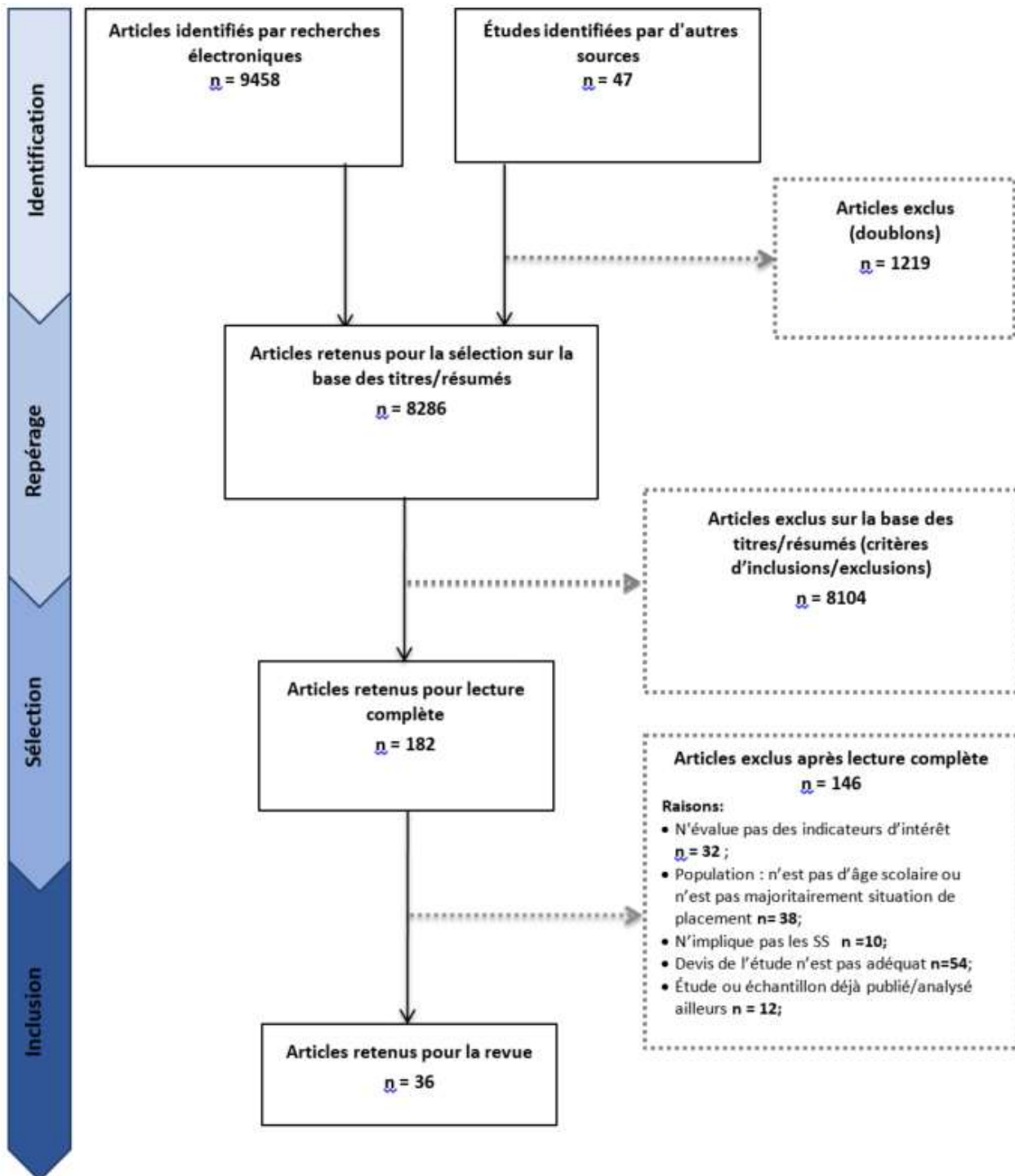
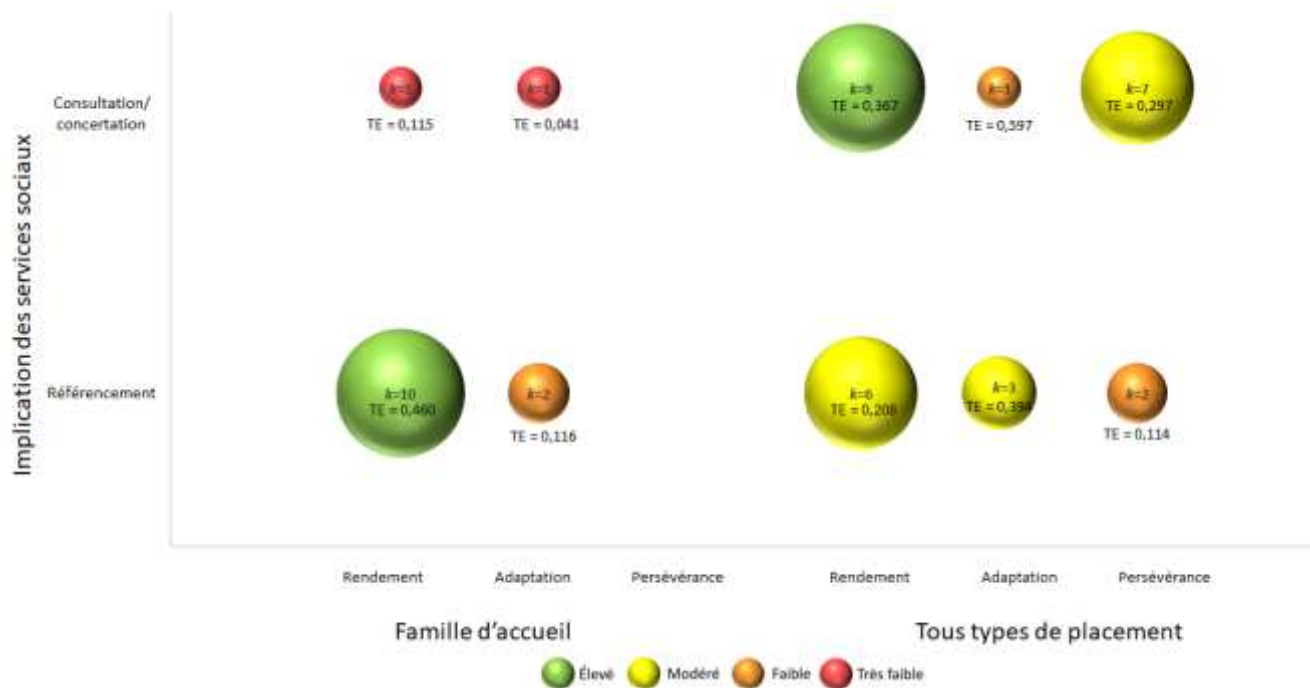


Figure 1. Diagramme de sélection des études incluses

Figure 2. Force de la preuve et taille d'effet (TE)



Références

- Anderson, K., & Overy, K. (2010). Engaging Scottish Young Offenders in Education through Music and Art. *International Journal of Community Music*, 3(1), 47-64. <https://doi.org/10.1386/ijcm.3.1.47/1>
- Atkins D, Best D, Briss PA, Eccles M, Falck-Ytter Y, Flottorp S, et al. (2004). Grading quality of evidence and strength of recommendations. *British Medical Journal*, 328 (7454), 1490. <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7454.1490>
- Baker, D. C. (2008). *Examining the effectiveness of the Why Try Program for children receiving residentially based services and attending a non -public school*. [Thèse de doctorat, University Of Southern California]. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 69(11), 4240.
- Baker, L.A., Jacobson, K.C., Raine, A., Lozano, D.I. & Bezdjian, S. (2007). Genetic and environmental bases of childhood antisocial behavior: A multi-informant twin study. *Journal of abnormal psychology*, 116, 219-235.
- Balluerka, N., Muela, A., Amiano, N., & Caldentey, M. A. (2015). Promoting psychosocial adaptation of youths in residential care through animal-assisted psychotherapy. *Child Abuse & Neglect*, 50, 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.09.004>
- Barbell, I. L. (1996) *The impact of intensive case management on the level of functioning of severely emotionally disturbed adolescents in out-of-home care* (Publication No.11)[Thèse de doctorat, University of South Carolina]. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Beauchamp, S., Drapeau, M., & Dionne, C. (2018). Assess, triangulate, converge, and recommend (ATCR): A process for developing recommendations for practice in the social sector using scientific, contextual and experiential data. *International Journal of Hospital-Based Health*. 1, 3-14.
- Cabecinha-Alati, S; Langevin, R; Kern, A. & Montreuil, T. (2020). Pathways from childhood maltreatment to unsupportive emotion socialization: Implications for children's emotional inhibition. *Journal of Family Violence*, 36, 1033 – 1043.
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M., Museux, A.-C. (2014 et rev. 2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux - Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI).

-
- Cicchetti, D. & Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (p. 129–201). John Wiley & Sons Inc : New Jersey, USA.
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes. Rapport de la commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. Gouvernement du Québec. <https://www.csdepj.gouv.qc.ca/>
- Cone, S. L., & Glenwick, D. S. (2001). The effects of employment on youth in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth*, 19(1), 45-57. https://doi.org/10.1300/J007v19n01_04
- Coulter, G. (2004). Using One-to-One Tutoring and Proven Reading Strategies to Improve Reading Performance with Adjudicated Youth. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 321-333. <https://www.jstor.org/stable/23292097>
- Courtney, M., Zinn, A., Koralek, R., & Bess, R. (2011). Evaluation of the Independent Living – Employment Services Program, Kern County, California: Final report. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/eval_kern.pdf
- Desbiens et Marion (2020) *Les parcours scolaires des enfants et des adolescents pris en charge par la protection de la jeunesse*. Mémoire déposé à la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse.
- Egelund, T. & Lausten, M. (2009). Prevalence of mental health problems among children placed in out-of-home care in Denmark. *Child and family social work*, 14, 156-165. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00620.x>
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Barnett, T., & Pagani, L. (2020). Preschool cognitive control and family adversity predict the evolution of classroom engagement in elementary school. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), Article 803.
- Flynn, R. J., Marquis, R. A., Paquet, M.-P., Peeke, L. M., & Aubry, T. D. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: A randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1183-1189. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.036>

-
- Forsman, H. (2019). Exploring the Letterbox Club Programme's impact on foster children's literacy: Potent intervention or general support? *Oxford Review of Education*, 45(4), 502-518. <http://doi.org/10.1080/03054985.2019.1595559>
- Francis, Y. J., Bennion, K., & Humrich, S. (2017). Evaluating the outcomes of a school based Theraplay project for looked after children. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 308-322. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2017.1324405>
- Geenen, S., Powers, L. E., Phillips, L. A., Nelson, M., McKenna, J., Wings-Yanez, N., Blanchette, L., Croskey, A., Dalton, L. D., Salazar, A., & Swank, P. (2015). Better futures: A randomized field test of a model for supporting young people in foster care with mental health challenges to participate in higher education. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 42(2), 150-171.
- Geenen, S., Powers, L. E., Powers, J., Cunningham, M., McMahon, L., Nelson, M., Dalton, L. D., Swank, P., & Fullerton, A. (2013). Experimental study of a self-determination intervention for youth in foster care. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 84-95. <https://doi.org/10.1177/2165143412455431>
- Goyette, M. et Blanchet, A. (2019). *Rapport sommaire de la vague 1. Montréal*, Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CRÉVAJ), 8 p.
- Goyette, M., Blanchet, A. et Bellot, C. (2019). *Étude sur le devenir des jeunes placés. Le rôle de l'instabilité des trajectoires sur les transitions à la vie adulte. Rapport de vague 1.* <http://edjep.ca/>
- Green, J., Biehal, N., Roberts, C., Dixon, J., Kay, C., Parry, E., Rothwell, J., Roby, A., Kapadia, D., Scott, S., & Sinclair, I. (2014). Multidimensional treatment foster care for adolescents in English care: Randomised trial and observational cohort evaluation. *The British Journal of Psychiatry*, 204(3), 204-214. <http://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131466>
- Guibord, M., Bell, T., Romano, E., & Rouillard, L. (2011). Risk and protective factors for depression and substance use in an adolescent child welfare sample. *Children and Youth Services Review*, 33, 2127-2137. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.06.019>
- Guyatt GH, Oxman AD, Schunemann HJ, Tugwell P, Knottnerus (2011). A. GRADE guidelines: a new series of articles in the Journal of Clinical Epidemiology. *Journal of Clinical Epidemiology*, 644, 380–82. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2010.09.011>

-
- Harper, J., & Schmidt, F. (2016). Effectiveness of a group-based academic tutoring program for children in foster care: A randomized controlled trial. *Children and Youth Services Review*, *67*, 238-246. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.009>
- Hélie, S., Collin-Vézina, D., Trocmé, N., Turcotte, D., & Girouard, N. (2017). *Étude d'incidence québécoise sur les signalements évalués en protection de la jeunesse en 2014 (ÉIQ-2014)*. Rapport final déposé à la Direction des jeunes et des familles du Ministère de la Santé et des services sociaux. Montréal, Institut universitaire sur les Jeunes en difficulté, Centre intégré universitaire de santé et services sociaux-Centre sud de l'Île-de-Montréal, 124p. http://centrejeunessedemontreal.qc.ca/recherche/PDF/Publications/Rapport/RapportFinal_EIQ2014.pdf
- Hélie, S., Drapeau, S., Châteauneuf, D., Esposito, T., Noël, J., Poirier, M-A. et Saint-Jacques, MC. (2020). *L'évaluation des impacts de la Loi sur la protection de la jeunesse : Point de mire sur la réunification familiale et le remplacement*. Rapport déposé au ministère de la Santé et des Services sociaux, Institut universitaire Jeunes en difficulté, Montréal, Québec, 399 p.
- Hickey, A. J., & Flynn, R. J. (2019). Effects of the TutorBright Tutoring programme on the reading and mathematics skills of children in foster care: A randomised controlled trial. *Oxford Review of Education*, *45*(4), 519-537. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2019.1607724>
- Hickey, A. J., & Flynn, R. J. (2020). A randomized evaluation of 15 versus 25 weeks of individual tutoring for children in care. *Children and Youth Services Review*, *109*, Article 104697. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104697>
- Holden, K. J. (1999) *Effectiveness of treatment for cognitively impaired adolescent sexual offenders in a residential school* (Publication No.5)[Thèse de doctorat, Massachusetts School of Professional Psychology]. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.
- Kim, Y., Ju, E., Rosenberg, R., & Farmer, E. M. (2019). Estimating the effects of Independent Living Services on educational attainment and employment of foster care youth. *Children and Youth Services Review*, *96*, 294-301. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.048>
- Klag, S., Fox, T., Martin, G., Eadie, K., Bergh, W., Keegan, F., Turner, D., & Raeburn, N. (2016). Evolve Therapeutic Services: A 5-year outcome study of children and young people in out-of-home care with complex and extreme behavioural and mental health problems. *Children and Youth Services Review*, *69*, 268-274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.017>

-
- Langevin, R., Stack, D.M., Dickson, D.J., & Serbin, L. (2020). Transactional Associations between Children's Socioemotional Difficulties and Parental Aggression toward the Child over a Ten-Year Period in a Lower-Income Population. *Journal of Family Violence, 36*, 1017 – 1031.
- Leve, L. D., & Chamberlain, P. (2007). A randomized evaluation of multidimensional treatment foster care: Effects on school attendance and homework completion in juvenile justice girls. *Research on Social Work Practice, 17*(6), 657-663. <http://doi.org/doi:10.1177/1049731506293971>
- Liabo, K., Gray, K., & Mulcahy, D. (2013). A systematic review of interventions to support looked-after children in school. *Child & Family Social Work, 18*, 341-353.
- Lindsey, E. W., & Ahmed, F. U. (1999). The North Carolina Independent Living Program: A comparison of outcomes for participants and nonparticipants. *Children and Youth Services Review, 21*(5), 389-412. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(99\)00028-6](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(99)00028-6)
- Lustig, M. L. (2008). A silent and significant subgroup: Closing the achievement gap for students in foster care. (Publication No.6)[Thèse de doctorat, University of California, San Diego State University & California State University]. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Mallett, C. A. (2012). The School Success Program: Improving maltreated children's academic and school-related outcomes. *Children & Schools, 34*(1), 13-26. <http://doi.org/0.1093/cs/cdr004>
- McKenzie JE, Brennan SE, Ryan RE, Thomson HJ, Johnston RV, Thomas J. (2019) *Chapter 3: Defining the criteria for including studies and how they will be grouped for the synthesis*. Dans J. P.T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M.J. Page, & V.A. Welch (editors). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 6.0*. *Cochrane*.
- McMillen, J., Narendorf, S. C., Robinson, D., Havlicek, J., Fedoravicius, N., Bertram, J., & McNelly, D. (2015). Development and piloting of a treatment foster care program for older youth with psychiatric problems. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 9*, Article 23. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0057-4>
- Mooney, J., Winter, K., & Connolly, P. (2016). Effects of a book gifting programme on literacy outcomes for foster children: A randomised controlled trial evaluation of the Letterbox Club in Northern Ireland. *Children and Youth Services Review, 65*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.009>

-
- McMillen, J.C., Zima, B.T., Scott, L.D., Auslander W.F., Munson, M.R., Ollie, M.T. & Spitznagel, E.L. (2005). Prevalence of psychiatric disorders among older youths in the foster care system. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44, 88–95.
- Osborne, C., Alfano, J., & Winn, T. (2010). Paired reading as a literacy intervention for foster children. *Adoption & Fostering*, 34(4), 17-26. <https://doi.org/10.1177/030857591003400403>
- Pears, K. C., Fisher, P. A., & Bronz, K. D. (2007). An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study. *School Psychology Review*, 36(4), 665-673. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087925>
- Petticrew, M., & Roberts, M. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Pluye, P., Robert, E., Cargo, M., Bartlett, G., O’Cathain, A., Griffiths, F., Boardman, F., Gagnon, M.P., & Rousseau, M. (2011). Proposal: A mixed methods appraisal tool for systematic mixed studies reviews. <http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com>
- Roberts-Lewis, A. C., Welch-Brewer, C. L., Jackson, M. S., Kirk, R., & Pharr, O. M. (2010). Assessing Change in Psychosocial Functioning of Incarcerated Girls with a Substance Use Disorder: Gender Sensitive Substance Abuse Intervention. *Journal of Offender Rehabilitation*, 49(7), 479-494. <https://doi.org/10.1080/10509674.2010.510771>
- Scannapieco, M., Schagrin, J., & Scannapieco, T. (1995). Independent Living Programs: Do they make a difference? *Child & Adolescent Social Work Journal*, 12(5), 381-389. <https://doi.org/10.1007/BF01876737>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing Early Attachment Experiences in Developmental Context: The Minnesota Longitudinal Study. Dans K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (p. 48–70). Guilford Publications.
- Suprise, K. L. (2013). The efficacy of therapeutic horticulture and animal-assisted therapy to promote prosocial behavior in foster youth. [Thèse de doctorat, California State University]. *Proquest dissertations*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/efficacy-therapeutic-horticulture-animal-assisted/docview/1531929068/se-2>

-
- Thompson, R. W., Smith, G. L., Osgood, D., Dowd, T. P., Friman, P. C., & Daly, D. L. (1996). Residential care: A study of short- and long-term educational effects. *Children and Youth Services Review, 18*(3), 221-242. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(96\)00002-3](https://doi.org/10.1016/0190-7409(96)00002-3)
- Tordön, R., Bladh, M., Sydsjö, G., & Svedin, C. G. (2020). Improved intelligence, literacy and mathematic skills following school-based intervention for children in foster care. *Frontiers in Psychology, 11* Article 718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00718>
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R. et Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review, 30*(9), 979-994. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.11.019>
- Velasco, M., Perleth, M., Drummond, M., Gürtner, F., Jørgensen, T., Jovell, A., Malone, J., Rütther, A., & Wild, C. (2002, Spring). Best practice in undertaking and reporting health technology assessments. Working group 4 report. *Int J Technol Assess Health Care, 18*(2), 361-422.
- Vinnerljung, B., Tideman, E., Salinas, M., & Forsman, H. (2014). Paired reading for foster children: Results from a Swedish replication of an english literacy intervention. *Adoption & Fostering, 38*(4), 361-373. <http://doi.org/10.1177/0308575914553543>
- Weiss, J. A. *The prevention and treatment of female juvenile delinquency: An evaluation of the Sierra Youth Center*. [Thèse de doctorat, California School of Professional Psychology]. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.
- Winter K., Connolly P., Bell, I., & Ferguson, J. (2011) *An evaluation of the effectiveness of the Letterbox Club in improving educational outcomes among children aged 7-11 years in foster care in Northern Ireland*. Centre for Effective Education.
- Zetlin, A., Weinberg, L., & Kimm, C. (2004). Improving Education Outcomes for Children in Foster Care: Intervention by an Education Liaison. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 9*(4), 421-429. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0904_5
- Ziani, M., Goyette, M. et Bouchard St-Amant, P. (2020). *Évaluation du projet CLÉ: Une initiative de la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie en collaboration avec le CISSS de la Montérégie-Est*. CRÉVAJ, CRJ, Montréal.

Zinn, A., & Courtney, M. E. (2014). Context matters: Experimental evaluation of home-based tutoring for youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 47, 198-204.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.08.017>

**Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Sud-
de-l'Île-de-Montréal**

Québec 