



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Portrait des pratiques collaboratives école-famille-communauté visant le développement des parents de l'école, en lien avec les besoins d'arrimage à la réussite scolaire des enfants placés ou à risque de l'être

Chercheuse principale

Isabelle Archambault, Université de Montréal

Cochercheuses

Christine Maltais, co-chercheuse, CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal
Julie Goulet, étudiante au doctorat, Université de Montréal

Partenaires du milieu

Véronique Noël, CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal
Sébastien Gagnon, Commission scolaire Marguerite Bourgeois
Julie Morin, Commission scolaire Marguerite Bourgeois

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2021-PL-299673

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	4
LISTE DES FIGURES	5
PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	6
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION ET IMPLICATIONS.....	11
PARTIE C – MÉTHODOLOGIE	15
PARTIE D – SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	16
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE	28
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	30
ANNEXE 1- LA MÉTHODOLOGIE COMPLÈTE	32
ANNEXE 2- LES RÉSULTATS COMPLETS.....	37
ANNEXE 3- DISCUSSION.....	66
ANNEXE 4- MODÈLE D'EPSTEIN	77
ANNEXE 5 - STRATÉGIES DE RECHERCHE PAR MOTS CLÉS.....	79
ANNEXE 6- LISTE DES ÉTUDES EXCLUES AU SECOND TRI	90
ANNEXE 7- PRISMA.....	100
ANNEXE 8- APPRÉCIATION DE LA QUALITÉ MÉTHODOLOGIQUE	102
ANNEXE 9- DESCRIPTION DES ÉTUDES ET DES RÉSULTATS.....	106
Annexe 10- DESCRIPTION DES INTERVENTIONS	114
Annexe 11- RÉFÉRENCES DES ÉTUDES INCLUSES DANS LA REVUE SYSTÉMATIQUE	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Modèle d'Epstein - Adapté aux fins de la présente recension.....	72
Tableau 2. Liste des études exclues au second tri.....	85
Tableau 3. Évaluation de la qualité méthodologique des études retenues.	100
Tableau 4. Description des études individuelles	104
Tableau 5. Descriptions des interventions évaluées.....	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Organigramme du processus de sélection des études identifiées...98

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La problématique

Au Québec, en 2020-2021, 40 267 enfants âgés de 0-17 an étaient pris en charge par la direction de la protection de la jeunesse (DPJ). De ce nombre, plus du tiers (44,6 %) faisait l'objet d'une mesure de placement chez un tiers significatif ou une famille d'accueil (FA) ou encore, en centre de réadaptation (CR; Bilan de la DPJ/DP, 2022). Le plus souvent, le placement est une mesure temporaire et de dernier recours qui a lieu lorsque la sécurité et le développement des enfants sont jugés compromis. Alors que la majorité des placements se font chez une FA, il est parfois préférable d'effectuer un placement en CR, soit la forme la plus intensive des services jeunesse. La majorité des jeunes qui bénéficient de ce type de placement présentent généralement des difficultés extrêmement préoccupantes et complexes (Baker et al., 2007; Guilbord et al., 2011).

Les difficultés des enfants placés sont souvent conséquentes d'une relation parent-enfant inadéquate et inefficace en raison de conduites commises (abus physique) ou omises (négligence, abandon) envers l'enfant (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010). Les recherches sont sans équivoque à l'égard des effets dévastateurs de ces abus et négligences sur l'ensemble des sphères du développement (Cicchetti et Valentino, 2006; Sroufe et al., 2005). D'autant plus que les enfants placés sont souvent exposés à l'instabilité de placement, due à des tentatives infructueuses de retour dans le milieu familial ou des changements de lieu de placement (p. ex., Goyette et Blanchet, 2019; Goyette et al., 2019; Hébert et Lanctôt, 2017). Cela est d'autant plus vrai pour les jeunes placés en CR (Goyette et Blanchet, 2019; Goyette et al., 2019). La fréquence de ces changements pour ces jeunes a d'ailleurs été associée à d'importantes difficultés scolaires et à une diminution des chances de diplomation au secondaire. Au Québec, de récentes données montrent des

écarts de réussite extrêmement préoccupants chez les jeunes placés. Seuls 17 % des jeunes placés de 17 ans atteignent la 5^e secondaire, comparativement à 53 % des jeunes de milieux défavorisés et 75 % des jeunes de la population générale, du même âge (Goyette et Blanchet, 2019; Goyette et al., 2019).

La réussite scolaire est reconnue pour être influencée par différents facteurs contextuels, dont l'un est l'engagement des parents (Briley et al., 2014; Loughlin-Presnal et Bierman, 2017; Maltais et al., 2021; Maltais et al., 2015; 2017). Les études soulignent l'importance de rapprocher les parents de l'école, et l'école des parents et des enfants. Les travaux d'Epstein (1995; 2011; voir Tableau 1, Annexe 4) distinguent six types de rapprochement parental de l'école : 1) les compétences et habiletés parentales référant à l'établissement d'un environnement d'apprentissage soutenant pour l'enfant en tant qu'apprenant, 2) la communication école-famille, par exemple, par l'utilisation de différents moyens d'échanges d'information sur les programmes scolaires et les progrès de l'enfant, 3) la volonté des parents de participer aux sorties éducatives et aux activités scolaires, 4) le soutien aux apprentissages scolaires à la maison, 5) l'implication dans les prises de décision scolaires favorisant le développement de leur leadership et, 6) la collaboration avec la communauté par l'identification et l'intégration de ressources et services axées sur le projet éducatif (p. ex., bibliothèque, ateliers offerts par la communauté).

Il est toutefois complexe de rapprocher les parents d'enfants placés de l'école. Dans un contexte de protection de la jeunesse, la notion d'engagement parental dans les services et interventions a d'ailleurs fait l'objet de divers travaux de recherche (King, et al., 2012; Lindsey et al., 2010; Maltais et al., 2019; Staudt, 2007; Tardif-Grenier et al., 2019; Yatchmenoff, 2005). La

notion d'engagement parental s'organise généralement autour de deux grandes dimensions. Une première, plus objective, réfère aux comportements ou aux actions démontrant l'implication du parent. Une seconde, plus subjective, réfère à l'attitude, la motivation ou l'investissement émotionnel du parent face aux interventions mises en place pour l'enfant. Bien que certains considèrent que l'attitude des parents est un précurseur clé de leurs comportements engagés et soutenus (Staudt, 2007), seules quelques études menées dans le domaine de la protection de la jeunesse ont examiné l'effet des interventions sur cette dimension plus complexe de l'engagement parental (voir p. ex., Maltais et al., 2019).

Or, la difficulté de promouvoir l'engagement des parents dans les interventions visant un rapprochement avec l'école en contexte de protection de la jeunesse est réelle. Les raisons souvent rapportées et qui sous-tendent ces difficultés concernent entre autres l'idée qu'avoir un enfant en placement diminue significativement le niveau d'adhérence des parents envers les interventions (Kemp et al., 2014). Des travaux indiquent aussi que le niveau d'adhérence des parents aux interventions et leur désir de changement, de même que leurs pensées et croyances, ne concordent pas toujours avec celles des intervenants (Staudt, 2007). Ils n'ont pas toujours la même vision des aspects de la relation parent-enfant qui ont besoin d'être modifiés ou investis. Enfin, plusieurs parents d'enfants suivis en protection de la jeunesse font face à des stressseurs importants (p. ex., pauvreté, conflits avec les autres membres de la famille, violence familiale), incluant des problématiques de santé mentale (p. ex., dépression), qui peuvent devenir un obstacle important à un rapprochement éventuel des services offerts à la famille, incluant l'école (Estefan et al., 2013; Staudt, 2007).

En somme, rapprocher les parents d'enfants placés de l'école peut nécessiter un investissement important via des interventions visant la collaboration école-famille-communauté (EFC; Deslandes, 2019a; 2019b; Larrivée, 2010; Larrivée et al., 2019). Plusieurs études d'intervention EFC ont montré des effets bénéfiques auprès des familles desservies par la protection de la jeunesse (p. ex., Risler et O'Rourke, 2009). Par contre, on en sait encore peu sur les facteurs qui contribuent aux bénéfices potentiels de ces interventions sur le rapprochement des parents ainsi que la réussite scolaire de l'enfant. Ces bénéfices pourraient être tributaires des clientèles ciblées (p. ex., âge des enfants, type ou stabilité du placement, importance des difficultés, etc.) ou de la nature même des interventions (p. ex. modalité de la collaboration EFC, nature du rapprochement visé, etc.). Pour mieux comprendre ces éléments clés qui favorisent le rapprochement des parents de l'école, il est impératif d'établir un portrait clair des études et des facteurs qui contribuent à leur efficacité, ce sur quoi la présente étude s'est penchée.

Le but et les objectifs de recherche

Le but de la présente synthèse est de faire état des meilleures interventions EFC pour soutenir la réussite éducative des enfants placés. Basée sur une méthode systématique, la synthèse poursuivait trois principaux objectifs :

Objectif 1. Faire état des connaissances concernant l'efficacité des interventions axées sur la collaboration EFC et la réussite éducative des enfants et des jeunes placés;

Objectif 2. Examiner les caractéristiques des études et des interventions afin de déterminer pour quels enfants, quelles familles et dans quels contextes de placement les interventions EFC sont jugées efficaces. En particulier:

a) Examiner les caractéristiques des interventions EFC en termes de buts et d'objectifs, du type de collaboration EFC, de la forme de rapprochement des parents avec l'école préconisée, ainsi que du moment dans le parcours scolaire, du type de placement du jeune et du genre.

b) Prendre en compte les caractéristiques méthodologiques des études elles-mêmes afin d'apprécier la qualité des preuves d'efficacité de ces interventions.

Un troisième objectif a été identifié afin de contextualiser les constats dégagés de la synthèse, en appui à la prise de décision dans le secteur des jeunes placés du Québec.

Objectif 3. Au moyen d'une consultation auprès d'experts des milieux scolaires et des services de protection de la jeunesse, spécialistes de la collaboration EFC, explorer la pertinence, l'applicabilité et les enjeux soulevés par les constats de la synthèse dans la pratique.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION ET IMPLICATIONS

1. En réponse aux importantes difficultés scolaires et au manque d'interventions EFC recensées pour soutenir la réussite éducative des adolescents en situation de placement :

Recommandation :

- 1.1 Encourager et favoriser les initiatives qui permettent de guider la conception et l'évaluation de programmes de soutien à la réussite éducative adaptés aux besoins des adolescents en situation de placement, en particulier ceux en centre de réadaptation, mais aussi ceux en famille d'accueil.

2. En réponse aux bénéfices des programmes de tutorat documentés dans la revue systématique et identifiés comme étant relativement efficaces auprès des enfants en situation de placement par le comité consultatif, malgré certains enjeux dans la pratique :

Recommandations :

- 2.1 Intervenir de façon plus systématique pour que les jeunes placés aient accès à des programmes de tutorat scolaire sur une base régulière;
- 2.2 Réfléchir à une façon d'intégrer ces programmes de façon optimale (p. ex. via un accompagnement de l'école ou autre) dans la programmation et les routines de vie déjà chargées en centre de réadaptation ou en famille d'accueil. La participation des jeunes au programme de tutorat doit toutefois demeurer optionnelle;
- 2.3 Chez les jeunes enfants, favoriser un format de tutorat offert sur une base régulière à domicile ou encore, par le parent à travers des activités de

colecture ou de rattrapage scolaire qui dans ce dernier cas, requiert toutefois un engagement soutenu du parent;

- 2.4 Chez les adolescents, favoriser le tutorat offert par un intervenant formé (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.

3. En réponse aux programmes de développement des habiletés sociales ayant démontré des effets positifs (p. ex. préparation à la maternelle), ainsi qu'à ceux dont les résultats sont prometteurs, mais plus mitigés (p. ex. développement de liens avec l'adulte et activités de socialisation) :

Recommandations :

- 3.1 Chez les tout-petits, prévenir le développement ou l'aggravation des troubles de comportements et d'apprentissage dès la préparation à la maternelle. Parmi les programmes efficaces chez les enfants ayant subi des abus et négligences se retrouvent des programmes qui favorisent la relation parent-enfant, en particulier en misant sur la sensibilité des parents aux besoins d'autorégulation et de lecture des enfants;
- 3.2 Chez les enfants d'âge scolaire, mieux comprendre les déterminants qui permettent la création d'un contexte familial et social favorable aux apprentissages, notamment ceux favorisant l'établissement d'une relation positive et sécurisante entre un adulte significatif et le jeune placé.

4. En réponse aux résultats plus mitigés des études évaluant des programmes intersectoriels de suivi individualisé destinés aux jeunes qui présentent de graves problèmes de comportements et à la suite des pistes de solutions proposées par le comité consultatif :

Recommandations :

- 4.1 Mettre en place des interventions EFC misant sur la concertation et la prise de décision partagée impliquant tous les acteurs concernés (sociaux, scolaires, communautaires, médicaux, famille);
- 4.2 Favoriser le recours aux 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 plan de service individualisé (PSII);
- 4.3 Documenter les mécanismes de collaboration favorisant la réussite des jeunes placés, en particulier lorsqu'ils présentent des troubles de comportements et que la collaboration intersectorielle est importante pour aider le jeune et rapprocher l'école des parents et de l'enfant;
- 4.4 Appuyer le développement des connaissances et l'évaluation des pratiques EFC afin de mieux comprendre les conditions gagnantes en regard de la collaboration intersectorielle efficace pour favoriser la réussite éducative.

5. En réponse au constat généralisé concernant la place limitée de l'école dans les interventions EFC recensées, tout en tenant compte des parcours parfois complexes et déroutants des jeunes placés pour les intervenants scolaires :

Recommandations :

- 5.1 Clarifier et valoriser le rôle de l'école en ce qui a trait à la réussite éducative d'un jeune placé en faisant les liens notamment avec la mission de socialisation de l'école et en développant une vision plus large des besoins scolaires des enfants placés ayant vécu des maltraitances et négligences parentales;

- 5.2 Reconnaître les convergences importantes qui existent entre les valeurs de l'école et les besoins psychosociaux et de réadaptation des jeunes placés;
- 5.3 Créer des espaces intersectoriels qui permettent de réfléchir à la place que doit prendre l'école dans le développement et, s'il y a lieu, la réadaptation des jeunes suivis par les services de protection. Les jeunes doivent sentir que la scolarisation est une priorité à travers des interventions scolaires qui le reflètent tous au long de leur placement en famille d'accueil ou en centre de réadaptation et à travers des collaborations étroites entre les différentes instances auprès de qui ils évoluent (famille, école, services de protection);
- 5.4 Favoriser les initiatives concertées visant à inclure l'école de façon systématique, mais aussi les familles et la communauté - incluant les services sociaux;
- 5.5 Légitimer, étendre et uniformiser la pratique impliquant les partenaires scolaires pour discuter des situations divergentes et s'entendre avec les partenaires sur les problèmes et les solutions possibles. La concertation doit aussi être vue comme un processus itératif et constructif qui requiert des communications et rencontres régulières pour bien suivre l'évolution des situations;
- 5.6 Aider les directions d'école à exercer leur leadership en mettant en place des formations et de l'accompagnement auprès des membres de leur équipe qui travaillent auprès des enfants placés, en leur permettant de s'approprier les besoins de ces jeunes et les enjeux qu'ils suscitent dans la gestion et la pratique.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Revue systématique

Une revue systématique des interventions EFC évaluées auprès d'enfants placés a été réalisée. La méthode plus détaillée de la revue systématique est présentée à l'Annexe 2. Cette méthode a été privilégiée en raison de sa démarche transparente et reproductible, ayant pour objectif de diminuer le risque de biais. Trente-et-une études ont répondu à quatre critères d'inclusion: 1) être menée auprès de jeunes en situation de placement, d'âge préscolaire, primaire ou secondaire; 2) comprendre une intervention EFC qui vise la réussite éducative du jeune et qui implique au moins une forme de rapprochement parental de l'école; 3) évaluer l'effet potentiel de cette intervention sur le parent ou le jeune; 4) inclure au moins une mesure de réussite éducative sur laquelle les élèves ont été évalués aux pré- et post-tests ou comparés à un groupe témoin. Enfin, après avoir codifié chacune des 31 études, les caractéristiques (nature, clientèles) des interventions EFC les plus efficaces ont été analysées.

Volet qualitatif

Un volet qualitatif ayant pour but de consulter un comité d'experts de la collaboration EFC a été réalisé. En plus de la chercheuse et des co-chercheuses du projet, ce comité était composé de trois représentants clés (voir partenaires) d'un Centre de services scolaires (SG, JM) et des services sociaux (VN). Le comité a été rencontré à deux reprises, soit en début (janvier 2021) et en fin de projet (mai 2022). La première rencontre a permis de faire une présentation du projet et du rôle attendu des membres du comité; la seconde visait plutôt à partager les résultats de la revue systématique et les contextualiser à la réalité des milieux scolaires. Plus spécifiquement, nous avons exploré leur pertinence, leur applicabilité et les enjeux soulevés dans la pratique.

PARTIE D – SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Une présentation exhaustive des résultats est à l'Annexe 2. Ci-dessous, les principaux résultats présentés par objectif de recherche.

Objectif 1 – Faire un état des connaissances concernant l'efficacité des interventions axées sur la collaboration EFC et la scolarisation des enfants et des jeunes placés.

- Au total, 31 études d'intervention répondaient aux critères d'inclusion (voir PRISMA, Annexe 7). Les interventions école-famille décrites sont très différentes les unes des autres. Elles ciblent des objectifs et des besoins familiaux bien définis et sont bien différentes sur la durée, la fréquence et les modalités proposées. Les études ciblant les enfants sont toutefois plus nombreuses que celles ciblant les adolescents et leurs effets sont généralement plus positifs.
- Les études abordent l'efficacité des interventions sur trois catégories d'indicateurs de la réussite éducative, soit le rendement scolaire dans les matières de base ($k = 23$; n effets mesurés = 62), l'expérience scolaire (comportement, attitude, assiduité, adaptation sociale, aspirations scolaires; $k = 11$; n effets mesurés = 19) et la persévérance scolaire (diplomation, décrochage; $k = 7$; n effets mesurés = 8) des enfants placés¹ (voir Tableau 4, Annexe 9). Chaque étude documente un ou plusieurs effets par indicateur, mais peut aussi documenter plus d'un indicateur (un à trois). Généralement, les mesures utilisées concernent toutefois l'assiduité ou les difficultés de comportements (expérience

¹ Trop peu ont évalué l'efficacité des interventions sur un indicateur de rapprochement des parents avec l'école. Nous ne pouvons donc pas conclure que ces programmes ont un effet potentiel sur cette variable.

scolaire). Elles évaluent très rarement des déterminants clés et reconnus de la réussite et la persévérance scolaires (p. ex., motivation, engagement, sentiment de compétence).

- La qualité méthodologique des études recensées est variable (k faible = 14; k modérée = 9; k élevée = 8; pour les détails, voir Tableau 3, Annexe 8). Alors que certaines sont très robustes et de qualité modérée ou élevée, d'autres présentent des limites (p. ex., répartition des groupes inadéquats, forte attrition) et sont susceptibles d'introduire des biais.
- Trois grands constats émergent quant aux effets des interventions EFC :
 - I) Les études, dont certaines de qualité élevée, rapportent des effets positifs des interventions EFC sur le rendement scolaire des enfants en FA, notamment en mathématiques et en lecture. Par contre, les quelques interventions ciblant les adolescents semblent avoir des effets plus mitigés et souvent nuls sur le rendement scolaire de cette population.
 - II) Les interventions EFC ont des effets très ambivalents quant à l'expérience scolaire des enfants (p. ex. diminution des problèmes de comportements, assiduité, aspirations). On observe toutefois quelques effets bénéfiques chez les enfants placés en FA, mais aussi chez les adolescents en FA ou en CR.
 - III) Les effets sur la persévérance scolaire ont été mesurés exclusivement chez les adolescents. De plus, les effets positifs des interventions sur la persévérance scolaire s'observent seulement dans les études menées auprès d'adolescents en FA et non auprès de ceux en CR.

Objectif 2 - Examiner les caractéristiques des études afin de déterminer pour quels enfants, quelles familles et dans quels contextes de placement les interventions EFC sont jugées efficaces.

Objectif 3 - Contextualiser les constats dégagés de la synthèse au moyen d'une consultation auprès d'experts des milieux scolaires et des services de protection de la jeunesse, spécialistes de la collaboration EFC. Les résultats de cette consultation sont intégrés à la présentation des résultats de l'objectif 2- **voir AVIS DU COMITÉ CONSULTATIF.**

Afin de faciliter l'interprétation, nous avons examiné les caractéristiques des interventions EFC selon les buts et objectifs des interventions, le moment dans le parcours de l'enfant où elles sont implantées, le type de placement du jeune, le type de collaboration EFC ainsi que la forme de rapprochement des parents préconisée². Ensuite, l'appréciation des preuves d'efficacité a été réalisée afin de prendre en compte les caractéristiques méthodologiques des études elles-mêmes. Trois sous-groupes d'études/interventions ont été examinés en tenant compte de leurs buts et objectifs, soit a) les interventions de soutien aux apprentissages scolaires b) de développement des habiletés sociales c) ou de suivi individualisé via des interventions intersectorielles.

a) Les interventions de soutien aux apprentissages scolaires

- *Constats généraux.* Une première série d'études évalue des programmes de soutien aux apprentissages scolaires, c'est-à-dire qui offrent du soutien

² Trop peu ont mené des analyses différenciées selon le genre sur un indicateur d'efficacité de la réussite éducative. Nous n'avons donc pas pu mener d'analyses qui permettraient d'indiquer si l'efficacité des programmes varient selon le fait d'être un garçon ou une fille en situation de placement.

aux jeunes en dehors des heures de classe afin d'améliorer leur réussite ou leur expérience scolaires (p. ex., lecture accompagnée, tutorat, matériel pédagogique). Dans l'ensemble, deux types de programmes sont observés, soit le tutorat à domicile et les activités de lecture/colecture.

- L'efficacité des programmes de soutien aux apprentissages scolaires est la mieux documentée. Au total, 12 études appartenant à cette catégorie ont répondu à nos critères d'inclusion. Toutes mesurent un ou des effets sur le rendement scolaire des jeunes. Aucun autre effet permettant de décrire l'expérience ou la persévérance scolaire n'a toutefois été observé dans ces études.
- Généralement, les études ont été menées auprès d'échantillons d'enfants placés en FA. Seule une étude a été menée auprès d'adolescents en FA, mais ne s'est pas montrée concluante. Ce groupe d'interventions EFC est donc pensé pour des enfants placés en FA.
- Les programmes proposés sont généralement offerts par des organismes communautaires et nécessitent une collaboration étroite avec les services sociaux pour repérer et référer les enfants et les familles. À l'exception des activités de lecture libre, l'engagement du parent ou d'un tuteur externe dans les programmes est plutôt soutenu. Il s'agit généralement de programmes standardisés qui s'offrent sur une base hebdomadaire régulière, sur plusieurs semaines et mois.
- Les parents peuvent s'impliquer dans ces programmes de différentes manières, notamment en acceptant d'accueillir un tuteur ou des ressources scolaires dans leur domicile ou encore, en offrant un accompagnement direct à l'enfant à travers des activités de colecture

ou de rattrapage scolaire qui dans ce dernier cas, requiert un engagement soutenu du parent.

- Par contre, l'implication des écoles dans ces programmes est relativement rare et tributaire des buts et objectifs plus vastes qui sont poursuivis. On propose parfois des modalités facilitant une bonne communication avec l'équipe-école au moyen de rencontres de suivi avec les parents, mais ces initiatives demeurent plus isolées.
- *Le tutorat à domicile.* La plupart des programmes de tutorat ont recours à un tuteur qui se déplace à domicile. Les effets bénéfiques de ces programmes sont assez clairs, mais on ne peut pas confirmer hors de tout doute qu'ils améliorent le rendement scolaire. Des limites susceptibles d'introduire des biais ou de limiter la généralisation des résultats sont présentes dans plusieurs études, dont des échantillons de petites tailles, un manque d'information sur les caractéristiques du jeune, l'absence de contrôle de covariables, etc.
- *Les programmes de lecture ou colecture.* Les effets des programmes de lecture et de colecture sont ambivalents. Pour les programmes de lecture libre, une étude n'a pas montré d'effet ; deux autres ont démontré des effets bénéfiques, mais à partir d'un devis de recherche de faible qualité. En effet, lorsque la lecture se fait accompagné du parent, les études montrent des effets bénéfiques, mais vu certaines limites méthodologiques (p.ex., attrition, contrôle des co-variables, implantation) et le nombre limité d'études, on ne peut confirmer hors de tout doute l'efficacité de tels programmes. Les résultats doivent aussi être interprétés avec précaution.

En somme, 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 ont des effets bénéfiques sur les apprentissages scolaires.** Néanmoins, **l'implication des écoles dans ces programmes est relativement rare.** D'autres études plus robustes sont toutefois nécessaires pour renforcer les preuves d'efficacité théorique de ces interventions.

AVIS DU COMITÉ CONSULTATIF : Selon les experts rencontrés, les interventions de tutorat, mais aussi celles axées sur la socialisation (ex. mentorat), s'arriment avec les mesures ministérielles actuelles, et sont donc de bonnes avenues à privilégier. Par ailleurs, ils constatent que dans une situation de placement, le recours au parent naturel ou d'accueil à titre de tuteur pose un défi important. Les parents d'accueil ont souvent des charges de travail importantes, car ils peuvent être responsables de plusieurs enfants à la fois. De plus, la possibilité pour le parent naturel de s'impliquer directement auprès de son enfant est compliquée par de nombreux enjeux pratiques et éthiques. Des ressources internes impliquant d'autres acteurs, dont les partenaires scolaires, devraient donc être impliquées dans ces interventions.

b) Les interventions de soutien aux habiletés sociales

- *Constats généraux.* Une série d'études évalue des programmes de développement des habiletés sociales, lesquels ciblent l'amélioration du fonctionnement social du jeune. Dans l'ensemble, deux types de programmes ont été évalués, soit ceux axés sur la préparation à la maternelle ou encore ceux visant la création d'un lien avec un adulte significatif ou les pairs (p. ex., mentorat, jeu éducatif). Ces activités sont parties intégrantes d'un environnement favorable aux apprentissages scolaires.
 - L'efficacité des programmes de soutien à la socialisation compte parmi les moins documentées. Seulement quatre études appartenant à cette catégorie ont répondu aux critères d'inclusion. Les indicateurs évalués varient, trois mesurent l'expérience scolaire, deux le rendement et une seule la persévérance. Trois de ces études sont évaluées chez des enfants placés en FA, une chez les adolescents en FA et aucune chez les jeunes en CR.
 - Les interventions de soutien aux habiletés sociales sont pour la plupart des programmes communautaires qui nécessitent une collaboration étroite avec les services sociaux pour repérer et référer les enfants et les familles. L'implication de l'école dans ces interventions recensées est toutefois rare.
 - Considérant le nombre d'études limité et certains biais méthodologiques, il n'est pas clair que ces interventions ont un impact sur la réussite scolaire des jeunes placés. Certaines nuances existent néanmoins selon le type d'intervention.

- *Préparation à la maternelle.* Les études évaluant spécifiquement des programmes de préparation à la maternelle convergent vers des effets bénéfiques. Ces interventions priorisent le développement des habiletés parentales ainsi que la collaboration avec les organismes disponibles dans la communauté. Un seul programme présente une description très claire de l'engagement attendu du parent, et surtout des habiletés parentales travaillées, soit la sensibilité aux besoins d'autorégulation de l'enfant placé et ayant vécu des maltraitances.
- *Socialisation avec un adulte significatif.* Les programmes axés sur socialisation avec un adulte significatif montrent pour leur part des résultats divergents. Ces programmes visent à soutenir le développement d'une relation positive et sécurisante entre un adulte significatif et le jeune. Chez les 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.

En somme, la revue systématique suggère que **les programmes de préparation scolaire ont démontré les résultats les plus robustes pour améliorer l'expérience scolaire des jeunes.** Par contre, **l'implication de l'école dans ces interventions semblent quasi absente.**

AVIS DU COMITÉ CONSULTATIF : Selon les experts, les interventions de soutien aux habiletés sociales s'arriment aussi avec les mesures ministérielles actuelles, et sont donc de bonnes avenues à privilégier. Ces interventions sont importantes, car elles permettent de créer un environnement favorable aux apprentissages et à la motivation scolaire via l'établissement de relations positives avec un adulte ou des pairs, et la mise en place d'activités axées sur le plaisir et le bien-être. Ces activités pourraient aussi prendre la forme

d'activités éducatives telles que l'horticulture, la musique, l'art ou les soins aux animaux. D'autres études sont donc nécessaires pour mieux comprendre l'efficacité de tels interventions et les mécanismes par lesquels elles sont efficaces chez les jeunes en situation de placement. De plus, les résultats de la revue systématique suggèrent que les programmes de préparation à la maternelle demeurent les plus efficaces et sont donc à privilégier.

c) Les programmes intersectoriels de suivi individualisé

- *Constats généraux.* Une troisième et dernière série d'études évalue des interventions qui proposent un plan de services individualisés ou toute autre modalité de collaboration pour agir sur le développement global du jeune (p. ex., les programmes de traitement multidimensionnel pour les familles d'accueil). Ces interventions s'adressent principalement aux jeunes présentant des problèmes graves de comportements nécessitant une action concertée entre le secteurs éducatif et communautaire.
 - Une minorité des interventions évaluées abordent directement la question de la scolarisation. Sur 15 études consultées, seulement deux études sont axées directement sur la sphère scolaire. Dans les autres, l'école est impliquée au besoin.
 - Ces études sont surtout menées auprès d'adolescents en FA et en CR et dans une moindre mesure auprès d'enfants. Dans l'ensemble, la majorité des études montrent des résultats ambivalents sur le rendement, l'expérience ou la persévérance scolaires. Certaines études rapportent des effets importants, alors que d'autres présentent des résultats mitigés, voire négatifs. Néanmoins d'importantes limites méthodologiques peuvent teinter les résultats. Aucune conclusion claire ne peut donc découler de ce groupe d'études.
 - Malgré qu'on ne puisse établir l'efficacité de ces programmes, ce sont des programmes qui sont généralement implantés par les services sociaux ou via des ententes de partenariats intersectoriels entre l'école et les services sociaux. Les écoles sont donc impliquées dans ces interventions, souvent via leur participation à des rencontres multidisciplinaires qui leur permettent de se rapprocher de l'enfant, et

qui permettent au parent de se rapprocher de l'école. Elles ont pour objectifs d'établir une lecture commune de la situation, prendre des décisions conjointes et planifier des actions cohérentes. Par ailleurs, si certains programmes impliquent systématiquement l'école dans la concertation, plusieurs ne le font pas.

- Les parents sont appelés à s'impliquer dans le processus décisionnel. On favorise donc le rapprochement du jeune et de l'école en soutenant leur pouvoir d'agir, en les impliquant dans le choix des objectifs et la prise de décision concernant les interventions à mettre en place. On mise également sur le développement des habiletés parentales et un accès facilité à un intervenant en cas de besoin.
- Le programme de Traitement multidimensionnel pour les familles d'accueil a été évalué à quatre reprises. Ce programme cible des jeunes en très grandes difficultés afin de favoriser la scolarisation dans une école régulière ou faciliter la transition du centre de réadaptation vers la famille d'accueil. Le soutien intensif offert à la famille s'étend sur plusieurs mois, offrant un soutien individualisé et ponctuel dans le quotidien des familles, et propose une séquence de séances standardisées sur une base hebdomadaire.

En somme, les résultats de la revue systématique suggèrent que **l'efficacité des interventions intersectorielles de suivi individualisé destinées aux jeunes qui présentent de graves problèmes de comportements reste à démontrer**. Les **écoles sont impliquées dans plusieurs de ces interventions**, souvent via leur participation à des tables multidisciplinaires, **mais il n'est pas clair comment les processus de collaboration**

favorisent la réussite des jeunes placés et le rapprochement des parents de l'école.

AVIS DU COMITÉ CONSULTATIF : Le comité propose plusieurs pistes d'explication quant à l'efficacité controversée des interventions axées sur les collaborations intersectorielles, notamment, l'instabilité du personnel scolaire. Les collaborations intersectorielles prennent du temps à construire, car elles nécessitent que les personnes s'engagent et apprennent à se connaître, à se faire confiance et à travailler ensemble. Dans ce sens, 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 être favorisée et pourrait potentiellement améliorer l'efficacité de ces interventions. Cela reste néanmoins à être démontré.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Les conclusions qui se dégagent de la synthèse mènent à des pistes prometteuses pour soutenir la scolarisation des enfants placés et rapprocher les parents de l'école. Néanmoins, les études actuelles sur le sujet sont limitées. D'autres recherches sont donc nécessaires pour mieux comprendre quand et comment rapprocher les parents de l'école, tout spécialement dans le cas des enfants placés. Premièrement, les résultats sont controversés entre les études et nous ne savons pas si les interventions proposées sont toutes facilement applicables au Québec. Le système scolaire québécois a en effet des particularités qui peuvent limiter l'impact des solutions et des modes de fonctionnement établis ailleurs. Comme très peu d'interventions validées par la recherche impliquent les acteurs scolaires et très peu ont documenté les modalités favorisant les collaborations EFC, il est aussi difficile d'établir selon quelles modalités les collaborations devraient s'établir dans le cadre d'intervention au Québec et quelles sont les conditions gagnantes dans lesquelles ces interventions pourraient être efficaces. Davantage d'études sur ce sujet s'impose. Deuxièmement, il apparaît aussi important de mesurer les bons indicateurs de réussite éducative dans les études. De nombreux déterminants clés de la réussite ne sont pas utilisés dans les travaux. Par exemple, l'utilisation d'échelles validées qui permettraient de mesurer l'efficacité des interventions sur la motivation scolaire, l'engagement dans les tâches, le sentiment de compétence ou d'auto-efficacité, ou encore les

troubles intériorisés pourrait s'avérer pertinent. Troisièmement, plusieurs facteurs confondants (caractéristiques des familles, problématiques des jeunes) ou de nature méthodologique (p. ex., validité et fiabilité des instruments de mesure utilisés, robustesse des études) peuvent affecter les résultats des études et limitent l'interprétation et la généralisation des résultats d'efficacité. Quatrièmement, il est bien connu que les jeunes en CR sont appelés à vivre de nombreuses transitions sur le plan scolaire. Parmi les 31 études d'intervention EFC incluses, bien peu d'entre elles permettent de décrire ou d'évaluer les mécanismes de coordination EFC qui ont cours pour soutenir la réussite éducative pendant les transitions vécues par ces jeunes. Il est aussi très surprenant de constater qu'aucune intervention ne cherche à innover sur le plan technologique ou organisationnel. Des études ultérieures devraient donc permettre de mieux documenter l'impact d'interventions plus structurantes pour faciliter les transitions, les collaborations EFC ainsi que le suivi intersectoriel auprès des jeunes placés et de leur famille.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / directeurs provinciaux 2022. *J'aimerais vous dire*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Briley, D.A., Harden, K.P. & Tucker-Drob, E.M. (2014). Child characteristics and parental educational expectations: evidence for transmission with transaction. *Developmental psychology, 50*, 2614-2632.
- 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.
- Deslandes, R. (2019a). *Collaborations école-famille-communauté: Recension des écrits. Tome 1. Relations école-famille*, 63 pages. Périscope. <https://periscope-r.quebec>
- Deslandes, R. (2019b). *Collaborations école-famille-communauté. Recension des écrits. Tome 2. Relations école-communauté*, 53 pages. Périscope. <https://periscope-r.quebec>
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder (CO), Westview Press.
- Epstein J.L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*, 701-712.
- Estefan, L.F., Coulter, M.L., VandeWeerd, C.L., Armstrong, M., & Gorski, P. (2013). Relationships between stressors and parenting attitudes in a child welfare parenting program. *Journal of Child and Family Studies, 22*, 199–208.
- 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. Accessible en ligne: <http://edjep.ca/>
- 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.
- Hébert ST, & Lanctôt N. (2016). Les adolescentes placées en centre de réadaptation: regard sur l'instabilité à travers l'étude de leurs parcours de placements. *Revue de Psychoéducation 45* (1), 63-85.
- Kemp, S.P., Marcenko, M.O., Lyons, S.J. & Kruzich, J.M. (2014). Strength-based practice and parental engagement in child welfare services: An empirical examination. *Children and Youth Services Review, 47*, 27-35.
- King, G., Currie, M. & Petersen, P. (2014), Child and parent engagement in the mental health intervention process: a motivational framework. *Children and adolescence mental health, 19*, 2-8.
- Larivée, S.J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? Dans G.

- Brougère [dir.], *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 187-208), Bruxelles : Peter Lang.
- Larivée, S.J., Ouédraogo, F. & Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? *Tentations et tentatives d'éduquer les parents*, 22, 1-25
- Lindsey, M.A., Brandt, N.E., Becker, K.D., Lee, B.R., Barth, R.P., Daleiden, E.I, ... Chorita, B.F. (2010). Identifying the common elements of treatment engagement interventions in children's mental health services, *Clinical child family psychology review*, 17, 283-298.
- Loughlin-Presnal, J., et Bierman, K. L. (2017). How do parent expectations promote child academic achievement in early elementary school? A test of three mediators. *Developmental Psychology*, 53, 1694-1708.
- Maltais, C., Bouffard, T., Vezeau, C & Dussault, F. (2021). Does parental concern about their child performance matter? Transactional links with the student's motivation and development of self-directed learning behaviors. *Social Psychology of Education* 24, 1003-1024.
- Maltais C, Cyr C, Parent G, Pascuzzo K. (2019). Identifying effective interventions for promoting parent engagement and family reunification for children in out-of-home care: A series of meta-analyses. *Child Abuse and Neglect*, 88, 362-375.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. & Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: parental attachment as a protective factor. *European Review of Applied Psychology*. 67, 103-112.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. & Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*, 39, 39-48.
- Ministère de la Santé et Service sociaux (2010). Manuel de la protection de la jeunesse, Gouvernement du Québec: Québec.
- Risler, E. & O'Rourke, T. (2009). Thinking exit at entry: Exploring outcomes of georgia's juvenile justice educational programs, *The journal of correctional education*, 60, 225-239.
- 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.
- Staudt, M. (2007). Treatment engagement with caregivers of at-risk children: Gaps in research and conceptualization. *Journal of Children and Family Studies*, 16, 183-196.
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Lafantaisie, V. & Magnan, M-O. (coll. Baradhy, R.) (2019). La collaboration école-familles immigrantes: perceptions d'administrateurs en milieu scolaire primaire défavorisé. *Canadian Journal of Education*, 41(4), 954-990.
- Yatchmenoff, D. K. (2005). Measuring client engagement from the client's perspective in nonvoluntary child protective services. *Research on Social Work Practice*, 15, 84-96.

**ANNEXE 1-
LA MÉTHODOLOGIE COMPLÈTE**

MÉTHODOLOGIE DE LA REVUE SYSTÉMATIQUE

L'échantillon et la procédure

Littérature scientifique. Trois bases de données, PsycInfo (OVID), ERIC (PROQUEST) et Social Services Abstracts (Proquest) ont recherché les documents par une combinaison de mots clés dans les titres et résumés. La stratégie de recherche pour chacune des bases consultées est présentée à l'Annexe 5. En complément, les références des études retenues ont été vérifiées afin d'identifier d'autres études non repérées par différentes bases de données.

Littérature grise. Des stratégies de recherche ont également été mises de l'avant pour repérer la littérature grise, plus spécialement pour retracer des études francophones et québécoises. D'une part, la base de données ERIC a permis de recenser 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. Comme suggéré l'examen des résultats s'est limité aux 10 premières pages (100 résultats; voir Annexe 5 pour la combinaison de mots clés utilisée).

Sélection des études.

Trois phases de sélection ont été réalisées indépendamment par deux assistants de recherche. En se basant sur les critères d'inclusion, une première phase a permis de sélectionner les études sur la base de leurs titres et résumés. Une seconde phase a été de réaliser une lecture sommaire des documents. La dernière et troisième phase consistait en une lecture en profondeur des documents pour s'assurer que ceux-ci satisfaisaient tous les critères de sélection.

Codification des études et des interventions.

Pour chacune des études, des informations concernant les échantillons, les résultats d'intérêts et les interventions ont été codifiées. Les informations codifiées au niveau des échantillons incluent le n total, les n des groupes expérimentaux et témoins, le genre (%), l'âge moyen des enfants, ainsi que les taux (%) et les types de placement (famille d'accueil, centre de réadaptation). Les informations codifiées au niveau de la réussite scolaire incluaient trois indicateurs soit, le rendement, l'expérience et la persévérance scolaires, ainsi qu'un bref résumé des principaux effets rapportés dans l'étude. Quant aux informations concernant les interventions, nous avons présenté le nom, la description et la durée du programme pour chacune des interventions. De plus, et en se basant sur les informations rapportées dans les études, nous avons été en mesure de documenter les formes de rapprochement des

parents de l'école ainsi que la nature de la collaboration EFC. Les études, les caractéristiques des échantillons et les résultats d'intérêts sont présentés à l'Annexe 9, tandis que les interventions et leurs caractéristiques sont présentées à l'Annexe 10.

Évaluation de la qualité.

Pour chacun des devis, une évaluation de la qualité méthodologique des études incluses a été menée à l'aide de l'Outil d'évaluation des méthodes mixtes (traduction libre du Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) ; Pluye et al., 2011). Cet outil permet d'évaluer la qualité des études mixtes, ou seulement quantitatives ou qualitatives. Ici, dans la présente synthèse, nous avons mené les analyses selon que l'étude adoptait un devis quantitatif avec groupe contrôle randomisé ou non randomisé. Les cinq critères pour apprécier la qualité méthodologique des études adoptant avec groupe contrôle randomisé sont : 1) La répartition au hasard des participants (randomisation) est-elle effectuée de manière appropriée? 2) Les groupes sont-ils comparables au début de l'étude (avant l'intervention)? 3) Les données sur les effets (*outcomes*) sont-elles complètes? 4) Est-ce que l'évaluation est effectuée à l'aveugle (les évaluateurs ne savent pas qui reçoit quel traitement)? 5) Les participants ont-ils reçu l'intervention qui leur a été assignée ? Les cinq critères utilisés pour juger de la qualité d'un devis avec groupe contrôle non randomisé sont: 1) Les participants constituent-ils un échantillon

représentatif de la population-cible? 2) Les mesures sont-elles appropriées en ce qui a trait aux effets et à l'intervention? 3) Les données sur les effets sont-elles complètes? 4) Les facteurs de confusion sont-ils pris en compte dans la conception de l'étude et l'analyse des données? 5) Pendant la période de l'étude, est-ce que l'intervention a été menée (ou l'exposition a eu lieu) comme prévu ? Une assistante de recherche (JG) formée en méthodologie de recherche a évalué la qualité des études incluses. Lorsqu'au moins quatre critères étaient satisfaits, la qualité était dite élevée. Si trois critères étaient satisfaits, la qualité méthodologique était jugée moyenne, et de faible qualité si moins de trois critères étaient atteints.

**ANNEXE 2-
LES RÉSULTATS COMPLETS**

RÉSULTATS DE LA REVUE SYSTÉMATIQUE

Études incluses

Comme décrit à la Figure 1 (Annexe 7), 9458 références ont été repérées dans les bases de données bibliographiques et 47 autres supplémentaires ont été identifiées via la littérature grise. Une première étape a permis d'exclure d'emblée les doublons ($N=1219$). Par la suite, les références ont été triées sur la base des titres et des résumés. La majorité des études ont été exclues parce qu'elles ne correspondaient à aucun critère d'inclusion. Enfin, après lecture complète des études, 183 ont été exclues principalement sur la base que leur devis ne correspondait pas à notre critère d'inclusion, c'est-à-dire que l'étude n'évaluait pas l'efficacité d'une intervention ou bien le plan d'analyse ne prévoyait aucune comparaison. Les autres raisons ayant motivé l'exclusion sont que l'intervention de l'étude n'était pas implantée auprès de jeunes placés d'âge scolaire ou n'impliquait pas du tout la famille; l'étude n'évaluait pas les effets sur des indicateurs d'intérêt; l'étude était déjà publiée ailleurs. Pour plus de détails, les raisons d'exclusion des études au second tri sont rapportées en Annexe 6.

Au total, 30 études ont répondu à nos critères d'inclusion. Cependant, deux d'entre elles évaluaient l'efficacité d'une même intervention sur le même échantillon et deux études évaluaient les effets de deux interventions distinctes. Aux fins du présent projet, les études évaluant la même intervention ont été combinées alors que les interventions distinctes ont été traitées de façon indépendante, portant à 31 le nombre d'interventions analysées.

Contexte et devis

Les études incluses ont été menées dans différents contextes hors Québec (États-Unis, Angleterre, Canada, Suède, Irlande, Australie), limitant ainsi potentiellement l'application des analyses subséquentes et la généralisation de ces résultats au contexte québécois. Toutes les études ont évalué l'efficacité des interventions auprès de jeunes en situation de placement sur au moins un résultat d'intérêt, avec un groupe contrôle (17 études, incluant 13 études avec répartition aléatoire et 4 avec répartition non aléatoire) ou une mesure pré- post-intervention (14 études). Par ailleurs, les groupes contrôles sont composés de jeunes et de familles recevant les services usuels de la protection de la jeunesse.

Échantillon

Dans les échantillons, la grande majorité des enfants (entre 90 à 100% des échantillons) étaient en situation de placement. Le nombre total de participants étaient de 7577 (n min = 9 et n max = 4206) dont une faible majorité était des filles (52,3 % de filles). L'âge moyen est de 15,1 ans (âge min = 2/ âge max = 21). Les études ont été divisées en deux groupes selon que la majorité des jeunes de l'échantillon étaient placés en famille d'accueil (24 études incluant 18 études niveau primaire; 7 études niveau secondaire) ou selon que les jeunes étaient en centre de réadaptation (7 études niveau secondaire). La majorité des études n'ont pas spécifié les raisons de placement de ces jeunes ou les difficultés plus spécifiques ayant motivé une intervention.

Modalités d'intervention

Les interventions évaluées sont très différentes en ce qui a trait à l'environnement où elles sont mises en œuvre, leur durée ainsi que leur intensité. Alors que certaines interventions sont mises en place au

domicile de l'enfant, d'autres s'offrent plutôt dans leur communauté ou leur école. De plus, la durée des interventions est variable selon qu'elles soient offertes à court terme (0-6 mois), à moyen terme (6-12 mois) ou à long terme (12 mois et plus). Plus particulièrement, sur les 31 études, la majorité des interventions sont de moyen et long termes (k interventions à long terme = 12; k moyen terme = 15; k court terme = 4). Enfin, l'intensité des interventions offertes est également variable d'une étude à une autre. Certains programmes sont plus intensifs (p. ex., *Teach Your Children Well* comprend des séances trois fois par semaine; Flynn et al., 2012) par rapport à d'autres (p. ex. *Tutor Connection*, une fois par semaine; Lustig, 2008a). Aussi, d'autres programmes sont personnalisés et peuvent varier en termes d'intensité afin de répondre aux besoins qui émergent (ex., *Multidimensional Treatment Foster Care*; Green et al., 2014). Les différentes caractéristiques des interventions sont présentées à l'Annexe 10.

Résultats d'intérêts

À travers les études, nous avons analysé trois grandes catégories de résultats (voir Tableau 4, Annexe 9) sur le rendement scolaire ($k = 23$; n effets mesurés = 62), l'expérience scolaire ($k = 11$; n effets mesurés = 19) et la persévérance scolaire ($k = 7$; n effets mesurés = 8) des enfants placés³. Ces variables ont été mesurées à des moments fixent dans le temps (3 à 6 mois après que le programmes) ou sur une base régulière pendant la dispensation de l'intervention. Divers indicateurs ont été utilisés pour mesurer l'effet des interventions sur le rendement, l'expérience ou la persévérance scolaires. Par exemple, le rendement a été évalué chez les enfants et adolescents via des indicateurs de

³ Trop peu ont évalué l'efficacité des interventions sur un indicateur de rapprochement des parents avec l'école. Nous ne pouvons donc pas conclure que ces programmes ont un effet potentiel sur cette variable.

performance dans l'apprentissage de l'écriture, du vocabulaire, de la lecture ou des mathématiques, ou encore des notes scolaires en général. Quant à l'expérience scolaire, elle a été évaluée chez les enfants et les adolescents, mais les indicateurs sont très variés. Par exemple, les études mesurent l'efficacité des interventions sur les problèmes de comportements, l'attitude du jeune vis-à-vis l'école ou les matières, l'assiduité, l'adaptation sociale ou générale, ou encore les aspirations scolaires. Enfin, la persévérance est seulement mesurée chez les adolescents via des indicateurs du décrochage ou de la diplomation.

Qualité méthodologique des études

L'appréciation de la qualité méthodologique a souvent été jugée de faible qualité (k faible = 14; k modérée = 9; k élevée = 8; pour les détails, voir Tableau 3, Annexe 8). Toutefois, la qualité varie selon les résultats d'intérêts ainsi que le type de placement. Selon les résultats d'intérêt, les études qui mesurent le rendement scolaire sont de qualité : k faible = 11; k modérée = 6; k élevé = 8. Même chose pour celles qui mesurent l'expérience scolaire : k faible = 5; k modérée = 5; k élevé = 1). Toutefois, celles qui se penchent sur la persévérance sont de qualité modérée ou élevée (k élevé = 3; k modérée = 3; k faible = 1). Selon le type de placement, on constate que les interventions menées auprès de jeunes en FA sont plus souvent de faible et moyenne qualité (k faible = 11; k modérée = 6; k élevé = 8). Même chose pour les jeunes en CR (k faible = 3; k modérée = 3; k élevé = 1).

Les résultats relatifs aux deux premiers objectifs de la recherche

Objectif 1 – Faire un état des connaissances concernant l’efficacité des interventions axées sur la collaboration EFC et la scolarisation des enfants et des jeunes placés.

Pour répondre au premier objectif, les résultats d’intérêt des études individuelles, ainsi que leurs caractéristiques méthodologiques (nombre d’études, cohérence des résultats, type de devis et qualité méthodologique des études) ont été utilisés (voir Tableau 4, Annexe 9; voir Tableau 3, Annexe 8). Ces informations nous ont permis de dégager une appréciation concernant la qualité des preuves d’efficacité en tenant compte de la population étudiée et des résultats d’intérêts (rendement scolaire, expérience scolaire, persévérance scolaire).

Efficacité des interventions EFC chez les enfants placés en FA

Rendement scolaire. Cinq études sur neuf ont montré, en comparaison d’un groupe contrôle, des interventions plus bénéfiques sur au moins une mesure du rendement scolaire, essentiellement chez les enfants placés en FA. En particulier, trois de ces études sont de qualité méthodologique élevée. Ainsi, en comparaison à un groupe contrôle Flynn et al. (2012) ont montré qu’ils améliorent le rendement scolaire en mathématiques, mais aucun autre effet sur d’autres indicateurs du rendement (écriture et lecture); Hickey et Flynn (2019) ont révélé une amélioration en lecture chez les enfants participant au programme comparativement à ceux du groupe contrôle; Pears et al. (2012; 2013) indiquent aussi que l’intervention évaluée améliore quatre indicateurs de lecture (fluidité sonore, dénomination des lettres, compréhension des concepts et lecture générale), comparativement aux enfants du groupe contrôle. Toujours chez les enfants en FA, une étude de qualité modérée

et deux autres de qualité faible ont aussi été identifiées. Alors que celle de qualité modérée (Mooney et al., 2016) ne montre aucun effet significatif sur le rendement scolaire, en comparaison d'un groupe contrôle, les deux autres de faible qualité méthodologique montrent des effets bénéfiques sur les habiletés scolaires (Lipscomb et al. 2013) ainsi que sur la lecture/écriture et les mathématiques (Zetlin et al., 2004). Ces résultats révèlent que les effets des interventions sur le rendement scolaire, en comparaison d'un groupe contrôle, ne varient pas en fonction de la qualité méthodologique, indiquant que les effets des études de qualité élevée ne sont pas différents de ceux des études de qualité modérée ou faible.

Quant aux études comparant un effet pré- et post-intervention, cinq études sur neuf ont mesuré l'effet sur le rendement scolaire. En particulier, deux de ces études sont de qualité élevée : Hickey et Flynn (2020) ont montré que les interventions EFC améliorent le rendement scolaire en mathématiques; Vinnerjung et al. (2014) révèlent une amélioration en lecture suite à l'intervention. Toujours chez les enfants en FA, deux études de qualité modérée et sept autres de qualité faible ont évalué l'efficacité pré-post sur le rendement scolaire. Toutes ces études ont montré que les interventions EFC améliorent le rendement scolaire en lecture ou sur le rendement en général, qu'elles soient de qualité modérée (Forsman, 2019 ; Tordon et al. 2020) ou faible (Klag et al., 2016; Lusting, 2008a; 2008b; Mallett, 2012; Osborne et al., 2010; Whitemore et al., 2003; Winter et al. 2011). Ainsi, ces résultats indiquent que les effets pré- post-intervention sur le rendement scolaire, sans comparaison d'un groupe contrôle, ne varient pas en fonction de la qualité méthodologique. Ainsi, les effets des études de qualité élevée ne sont pas différents de ceux des études de qualité modérée ou faible.

Dans l'ensemble, les résultats des études indiquent que les enfants placés en FA qui participent aux différentes interventions sont plus susceptibles d'avoir de meilleurs résultats scolaires. Ces résultats révèlent que les effets des interventions sur le rendement scolaire, en comparaison d'un groupe contrôle, ou d'une mesure pré- post-intervention, ne varient pas en fonction de la qualité méthodologique. Ils indiquent donc que les effets des études avec groupe contrôle ne sont pas différents de ceux sans groupe contrôle et ne varient pas en fonction de la qualité de leur méthodologie.

Expérience scolaire. Sur huit études ayant mesuré l'efficacité d'une intervention sur l'expérience scolaire, seulement deux ont montré des effets bénéfiques en comparaison d'un groupe contrôle. La première étude est de qualité méthodologique élevée et a été menée chez des enfants du préscolaire/primaire en FA, soit celle de Pears et al. (2012; 2013). Cette étude a montré une amélioration des problèmes de comportements. Trois autres études menées chez les enfants en FA ont aussi été identifiées, une étude de qualité modérée et deux autres de qualité faible. Celle de qualité modérée (Mooney et al., 2016) n'a montré aucun effet significatif de l'intervention EFC sur l'expérience scolaire (p. ex. attitude par rapport à la lecture ou l'école), tout comme l'une des deux études de faible qualité sur les troubles de comportements (Lipscomb et al., 2013). Toutefois, il importe de noter que celle de Zetlin et al., (2004) jugée de faible qualité a même montré une dégradation de l'assiduité. Ces résultats révèlent que les effets bénéfiques des interventions sur l'expérience scolaire, en comparaison d'un groupe contrôle, diffèrent selon la qualité des études, indiquant que les études de qualité élevée expliquent les effets bénéfiques des interventions,

alors que celles de qualité modérée ou faible sont soit, non significatifs, voire même néfastes.

Quant aux études pré- post-intervention, seulement trois études se sont penchées sur les effets potentiels des interventions EFC sur l'expérience scolaire. Les deux premières études sont de qualité modérée et n'ont montré aucune amélioration de l'expérience scolaire à la suite de l'intervention (Francis et al., 2017; Tordon et al., 2020). Seule une étude de faible qualité, soit celle de Klag et al. (2016), a montré une amélioration de l'assiduité en classe. Ainsi, les effets des interventions EFC varient et la faiblesse de la qualité de l'étude qui rapporte un effet bénéfique pourrait expliquer le résultat.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que les interventions implantées auprès d'enfants placés en FA qui participent aux différentes interventions ont des effets très ambivalents sur l'expérience scolaire. Les effets pourraient varier selon la robustesse des devis et leur qualité méthodologique, puisque les études avec groupe contrôle de qualité élevée rapportent des effets différents de celles de qualité modérée et faible. Les effets rapportés des études pré-post intervention sans groupe contrôle de qualité modérée sont également différents des effets des études de faible qualité. Les différents facteurs pouvant expliquer ces variations seront discutés dans la section discussion (Annexe 3).

Persévérance scolaire. Aucune étude n'a comparé l'efficacité d'une intervention sur la persévérance scolaire des enfants placés en FA avec celle d'un groupe de contrôle.

Efficacité des interventions chez les adolescents placés en FA

Rendement scolaire. Chez les adolescents placés en FA, seules des études avec groupe de comparaison ont répondu à nos critères d'inclusion. Parmi celles-ci, aucune étude de qualité élevée ou modérée n'a comparé l'efficacité d'une intervention sur le rendement scolaire, avec celle d'un groupe contrôle. En revanche, une étude avec groupe de comparaison et de faible qualité (Zinn et Courtney, 2014) a été menée, mais n'a montré aucun effet significatif de l'intervention EFC sur le rendement scolaire.

Expérience scolaire. Pour évaluer l'efficacité des interventions EFC sur l'expérience scolaire, seule une étude avec groupe contrôle de qualité modérée (Lindsey & Ahmed, 1999) a montré une amélioration sur un des trois indicateurs de l'expérience scolaire, soit les aspirations scolaires.

Persévérance scolaire. Pour évaluer l'efficacité des interventions sur la persévérance scolaire, nous avons identifié cinq études. Deux études sur cinq sont de qualité élevée et se contredisent. L'une ayant montré un effet significatif (Kim et al., 2019), l'autre non (Courtney et al., 2011). Nous avons aussi identifié deux études de qualité modérée : l'une ayant montré un effet significatif (Scannapiecco et al., 2019), l'autre n'ayant pas réalisé de test statique permettant d'évaluer les effets de l'intervention (Gennen et coll., 2011). Enfin, une seule étude de faible qualité et n'a montré aucun effet significatif (Lindsey et Amhed, 1999).

Dans l'ensemble, chez les adolescents en FA, il est difficile de dire si les résultats concernant les effets des interventions sur le rendement et

l'expérience scolaire varient. Le nombre d'études ayant mesuré ces effets étant trop petit. Toutefois, les effets des interventions sur la persévérance scolaire sont très ambivalents, indiquant parfois des effets bénéfiques, parfois non. Quoique les devis adoptés dans ces études soient les plus robustes (avec groupe contrôle), l'ambivalence des effets ne semble pas être expliquée par la qualité des études. D'autres études sont nécessaires.

Efficacité des interventions chez les adolescents placés en CR

Rendement scolaire. Chez adolescents en CR, aucune étude de qualité élevée ou faible n'a comparé l'efficacité d'une intervention sur le rendement, avec celle d'un groupe contrôle. Seules deux études avec groupe contrôle de qualité modérée s'y sont penchées et n'ont montré aucun effet (Green et al., 2014a; 2014b). De plus, deux études pré-post ont montré une amélioration des résultats scolaires. La première de qualité modérée a montré une amélioration de la moyenne générale (Weiss, 2000), la seconde de faible qualité a montré une amélioration au niveau de l'écriture, mais aucun effet sur la lecture ni les mathématiques (Holden, 1999). Ainsi, les devis des études ayant montré des effets bénéfiques auprès des adolescents en CR sur le rendement scolaire sont moins robustes. Il est donc possible que le type de devis utilisé explique une partie des effets observés.

Expérience scolaire. Chez les adolescents en CR, deux études de qualité modérée et une étude de faible qualité ont évalué l'efficacité d'une

intervention sur l'expérience scolaire. Les deux études de Green (Green et al. 2014a; Green et al. 2014b) ont examiné l'effet d'une intervention sur l'assiduité, comparé à un groupe de comparaison, alors que Leve et Chamberlain (2007) ont analysé l'assiduité et la complétion des devoirs chez les jeunes ayant participé à l'intervention, en comparaison à un groupe contrôle. Seule l'étude de Leve et Chamberlain, jugée de faible qualité, a montré une amélioration sur l'expérience scolaire des jeunes en CR, en comparaison d'un groupe contrôle.

Persévérance scolaire. Chez les adolescents en CR, une étude de qualité élevée (Barbell, 1996) et une autre de qualité modérée (McMillen et al., 2015) ont mesuré l'effet d'une intervention sur la persévérance scolaire, en comparaison d'un groupe contrôle. Toutefois, aucun test statistique n'a permis de comparer les effets des interventions.

En somme, chez les adolescents en CR, les résultats indiquent que les adolescents en CR qui participent aux différentes interventions EFC pourraient potentiellement avoir de meilleurs résultats et expériences scolaires, mais aucun changement au niveau de la persévérance scolaire. Les résultats révèlent cependant que les effets des interventions sur le rendement pourraient varier en fonction de caractéristiques méthodologiques, c'est-à-dire de la robustesse du devis ou de sa qualité. Il est donc possible que certaines interventions puissent avoir un effet bénéfique, mais d'autres études sont nécessaires pour montrer leur efficacité.

Objectif 2 - Examiner les caractéristiques des études afin de déterminer pour quels enfants, quelles familles et dans quels

contextes de placement les interventions EFC sont jugées efficaces.

Pour répondre à l'objectif 2, nous avons examiné les caractéristiques des interventions EFC selon le moment du parcours (ex. enfance versus adolescence), le type de placement du jeune, les buts et objectifs des interventions, le type de collaboration EFC ainsi que la forme de rapprochement des parents préconisée. Aussi, nous avons pris en compte les caractéristiques méthodologiques des études elles-mêmes afin d'apprécier la qualité des preuves d'efficacité de ces interventions.

Les caractéristiques des interventions EFC selon leurs buts et objectifs

Même si toutes les interventions évaluées sont axées sur la scolarisation des enfants placés, elles présentent néanmoins des différences importantes concernant la nature même de leurs buts et objectifs. Afin de faciliter l'interprétation, nous les avons classés en trois catégories selon que les interventions s'axent principalement sur 1) l'apprentissage des habiletés scolaires, c'est-à-dire qu'elles offrent du soutien au jeune en dehors des heures de classe afin d'améliorer sa réussite ou sa motivation scolaire (p. ex., lecture accompagnée, tutorat, matériel pédagogique); 2) le développement des habiletés sociales, via l'amélioration du fonctionnement social du jeune par l'établissement de relations positives avec un adulte ou avec ses camarades (p. ex., mentorat, jeu éducatif); 3) l'établissement d'un suivi personnalisé, en particulier des interventions qui proposent un plan de services individualisés ou toute autre modalité de collaboration intersectorielle (p. ex. les programmes de traitement multidimensionnel pour les

familles d'accueil ou la gestion intensive de cas) pour agir sur le développement global du jeune. Ainsi, les 31 études sont partagées entre des interventions axées sur le soutien aux apprentissages scolaires ($k = 12$), le développement des habiletés sociales ($k = 4$) ou l'établissement d'un suivi individualisé ($k = 15$).

a) Interventions de soutien aux apprentissages scolaires

Parmi les 12 études de cette catégorie, sept sont des interventions de tutorat à domicile et cinq de lecture/colecture. Les effets sont assez cohérents, mais il s'agit surtout d'études menées chez les enfants placés en FA et qui ont principalement mesuré les effets sur le rendement scolaire. Ainsi, à la lumière de la section précédente, différents critères méthodologiques doivent être considérés, car ils pourraient influencer les résultats.

Tutorat à domicile.

Parmi les sept études portant sur des programmes de tutorat à domicile, deux études évaluent le même programme de tutorat auprès d'enfants placés en FA (Teach your children well ; Flynn et al., 2012; Hickey et Flynn, 2020). Dans l'une des études, le programme est implanté par les parents d'accueil (Flynn et al., 2012); dans l'autre, un tuteur à domicile est responsable de l'implantation (Hickey et Flynn, 2020). Les deux études adoptent des devis différents, mais toutes les deux sont de qualité élevée (Flynn et al., 2012; Hickey et Flynn, 2020). L'une fait des comparaisons post-test avec groupe contrôle ; l'autre fait une comparaison pré-post. Combinées, ces deux études indiquent une

amélioration significative des apprentissages scolaires et présentent peu de limites méthodologiques.

Les cinq autres programmes évaluent aussi des programmes de soutien offert par un tuteur à domicile auprès d'enfants placés en FA. Une première étude évalue le programme *Tutorbright* (Hickey et Flynn, 2019), l'étude de Lustig évalue le programme *Tutor Connection* (2008a) et *Title 1* (2008b), une étude évalue le programme *School Success Program* (Mallett, 2012) et un dernier programme est évalué auprès d'adolescents en FA (*Early Start Program*; Zinn & Courtney, 2014). L'efficacité du premier programme sur la réussite scolaire a été démontrée à l'aide d'un devis comparant un groupe expérimental et un groupe contrôle et est de qualité méthodologique élevée (Hickey et Flynn, 2019), alors que l'efficacité des trois autres interventions auprès d'enfants en FA repose plutôt sur des comparaisons pré- post-intervention. Les devis de ces études ont d'ailleurs été jugés de faible qualité méthodologique (Lustig, 2008a; 2008b; Mallett, 2012). Les principales limites observées dans ces études concernent l'absence de traitement des données manquantes dans les analyses, ainsi que l'absence de prises en compte de facteurs de confusion qui auraient pu affecter les résultats.

La dernière étude évaluant un programme de tutorat à domicile mené auprès des adolescents placés en FA n'a pas montré d'amélioration significative sur le rendement scolaire, en comparaison à un groupe contrôle. Il s'agit d'ailleurs de la seule étude de tutorat évaluée chez des adolescents. Cette étude a été jugée de faible qualité et présente certaines limites. Entre autres choses, l'intervention n'a pas été implantée comme prévu et plusieurs jeunes du groupe contrôle auraient

bénéficié de tutorat pendant la période d'intervention remettant en question la validité des résultats.

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 ont des effets bénéfiques sur les apprentissages scolaires.

Activités de lecture et de colecture .

Parmi les sept études évaluant des programmes de lecture et de colecture , trois évaluent le même programme de stimulation à la lecture, alors que les deux autres évaluent plutôt un programme de colecture avec le parent.

Trois études (Mooney et al., 2016; 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. L'une d'elles (Monney et al., 2016) fait une comparaison post-test avec groupe contrôle et a été jugée de moyenne qualité. Cependant, cette étude ne montre aucune amélioration significative sur les apprentissages en lecture ni sur l'attitude de l'enfant par rapport à la lecture ou l'école. Les deux autres études ont toutefois montré une amélioration pré-post du programme *Letterbox club* sur la lecture. Toutefois, ces études sont jugées de moyenne et faible qualité. Les limites de ces études s'observent essentiellement dans l'absence de prise en compte de covariable dans les analyses, mais surtout sur les modalités selon lesquelles cette intervention a été offerte. Aucune directive n'a été transmise aux parents ni rapportée dans l'étude.

Combinées, ces trois études laissent présager des limites méthodologiques non négligeables pour mieux comprendre les mécanismes qui rendent ces interventions efficaces.

Par ailleurs, deux autres études (Osborne et al., 2010; Vinnerjung et al., 2014) ont montré l'efficacité du programme de colecture *Paired reading* à l'aide d'un devis pré-post, quoique ces études sont de qualité méthodologique différente. L'une a été jugée de qualité élevée, l'autre faible. Combinées, ces deux études laissent croire à une amélioration significative des apprentissages scolaires, mais présentent néanmoins certaines limites méthodologiques. Essentiellement, des covariables importantes pouvant affecter les résultats ne sont pas prises en compte dans les analyses, par exemple le niveau de scolarité des parents ou le type de parent (accueil ou naturel) avec qui l'enfant fait la colecture.

En somme, les résultats des programmes de lecture/colecture tendent vers une certaine cohérence quant aux effets sur la réussite scolaire, mais les résultats de la revue systématique suggèrent que d'autres études plus robustes sont nécessaires pour renforcer les preuves d'efficacité théorique de ces interventions.

Collaboration EFC dans les interventions de soutien aux apprentissages scolaires

En termes de modalités de collaboration EFC, alors que les programmes de soutien à l'apprentissage scolaire sont presque tous des programmes communautaires, les processus mis en oeuvre varient selon les différents pays et juridictions. Par exemple, alors qu'en Suède on trouve des programmes de colecture couverts par les instances locales (ou

municipalité, c'est-à-dire l'un des trois paliers de gestion gouvernementale; p. ex. Vinnerljung et al., 2014), aux États-Unis (Californie) on trouve des programmes de tutorat à domicile soutenus par les bureaux de comté (p. ex. Lustig, 2008a; 2008b). Outre ces distinctions, tous les programmes communautaires évalués dans ces 12 études, qu'ils soient axés sur le tutorat ou la lecture, s'appuient sur une collaboration avec les services sociaux pour faciliter l'identification et le référencement des enfants et familles susceptibles d'en bénéficier. Finalement, les efforts et l'implication des écoles dans ces programmes sont plus rares et sont fonction des buts et objectifs plus vastes qui sont poursuivis (Mallett, 2012).

La réalisation et le suivi des activités de tutorat ou de lecture nécessitent généralement un engagement soutenu de la famille (p. ex., Flynn et al., 2012; Osborne et al, 2010) ou d'un tuteur communautaire (ex., Hickey et Flynn, 2019; Malett, 2012). Les programmes de tutorat sont toujours offerts sur une base hebdomadaire et s'étendent tous sur plusieurs semaines (minimum 12 semaines ; maximum 2 ans; Lustig, 2008a; Mallett, 2012). Les séances, d'une durée qui varie entre une et quatre heures, sont offertes une à deux fois par semaine. Les programmes de colecture requièrent aussi une implication soutenue de la famille, mais la durée recommandée des séances est plus courte (20 minutes) et plus fréquente (trois fois par semaine), pendant 16 semaines (Osborne et al., 2010). Enfin, les activités de lecture de type abonnement sont réalisées librement et aucune indication particulière n'est proposée (Mooney et coll., 2016).

Rapprochement des parents dans les interventions de soutien aux apprentissages scolaires

Les programmes évalués auprès des enfants placés en FA suggèrent que les parents – principalement des parents d'accueil- peuvent être impliqués de différentes façons pour soutenir l'apprentissage scolaire. Ainsi, parmi les 12 études, les programmes encouragent les parents soit, à soutenir directement les apprentissages de l'enfant à la maison via le tutorat ou la lecture avec l'enfant (Flynn et al., 2012; Osborne et al. 2012; Vinnerljung et al. 2014), soit à utiliser les ressources de tutorat disponibles dans la communauté (ex., Hickey et Flynn, 2019; Lustig, 2008a; 2008b). On propose aussi d'aider les parents à créer un environnement propice aux apprentissages à la maison (p. ex. fourniture de matériel pédagogique, mise en place de routine de vie saine, exposition de l'enfant à des livres de qualité; Flynn et al., 2012; Mallett, 2012; Mooney, 2016), ou encore on propose des modalités facilitant une bonne communication avec l'équipe-école au moyen de rencontre de suivi (Mallett, 2012).

Toutefois, les études recensées ne prennent pas en compte les caractéristiques des parents qui accompagnent les enfants placés en FA dans les apprentissages à la maison (niveau de scolarité, revenu familial, nombre d'enfants par famille, importance accordée à la réussite scolaire). Des études incluant de telles variables sont donc requises pour mieux comprendre les mécanismes par lesquels les programmes de tutorat et de colecture sont efficaces.

b) Interventions de soutien aux habiletés sociales

Cette catégorie d'études comprend quatre études, parmi lesquelles deux sont des interventions de préparation à l'entrée scolaire et deux de

socialisation avec un adulte significatif. Ces études ont principalement mesuré les effets des interventions sur l'expérience ou la persévérance scolaire, mais aussi parfois sur le rendement. Les effets sont majoritairement cohérents, mais la qualité méthodologique des études varie.

Programme de préparation à la maternelle

Les deux études qui décrivent des programmes de préparation à la maternelle sont des études pré-post avec groupe contrôle, dont l'une est de qualité élevée (Pears et al., 2012; 2013), l'autre faible (Lipscomb et al., 2013). Les résultats de ces deux études vont dans la même direction, indiquant des effets bénéfiques sur le fonctionnement comportemental à l'école et en lecture.

La première étude, Pears et al., (2012; 2013) évalue un programme spécialisé de transition à l'école pour les enfants en situation de placement et leurs parents (*Kids in transition to school; KITS*). L'objectif est de favoriser le développement socioémotionnel de l'enfant. Un groupe expérimental composé de 102 dyades parent-enfant placées en FA est comparé à un groupe contrôle de 90 dyades. Les résultats montrent une amélioration des habiletés en lecture notamment au niveau de la fluidité sonore, la dénomination des lettres, la compréhension des concepts et de la lecture générale, ainsi que du fonctionnement comportemental en ce qui concerne les comportements d'agression, d'opposition et de désobéissance. Bien que cette étude soit de qualité élevée, l'information manquante sur la méthode de répartition aléatoire des groupes aurait gagné d'être précisée.

La seconde étude de Lipscomb et al. (2013) évalue un programme de prévention visant le développement global des enfants d'âge préscolaire (Head Start), en préparation à l'entrée à la maternelle. Des comparaisons entre un groupe expérimental de 154 enfants placés et un groupe contrôle de 99 enfants placés ont montré que ce programme améliore les habiletés scolaires, et marginalement les problèmes de comportement. Des limites méthodologiques pourraient toutefois influencer les résultats. Notamment, l'information concernant la comparabilité des groupes est absente, on ne sait pas si l'évaluation des groupes est effectuée à l'aveugle ni quelles interventions ont été assignées aux participants. Or, si les groupes présentent des différences notables et que la nature des interventions reçues est différente, le risque d'introduire des biais dans les résultats est plus élevé. Le manque de précision concernant la nature des interventions évaluées pourrait également introduire des biais.

Socialisation avec un adulte

Les deux études qui décrivent des programmes de socialisation avec un adulte sont de qualité moyenne, mais présentent des devis différents. L'une repose sur une comparaison pré-post (Francis et al., 2017), l'autre sur comparaison post-test avec groupe contrôle (Gennen et al., 2015).

La première étude, Francis et coll. (2017), évalue un programme qui vise le développement d'une relation d'attachement positive entre un enfant placé en FA et un adulte, idéalement le parent ou une personne significative, par le jeu (*Theraplay*). Un groupe expérimental composé de 17 dyades parent-enfant placées en FA n'a montré aucune amélioration pré-post sur les problèmes de comportements à l'école.

La seconde étude, Gennen et coll. (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 similaires aux jeunes (Better Future). Un groupe expérimental composé de 36 adolescents placés en FA n'a montré aucun bénéfice sur la persévérance scolaire, comparativement à un groupe contrôle composé de 31 adolescents. En fait, un test statistique pour évaluer les effets de l'intervention n'a pu être effectué dans cette étude, considérant le petit nombre de participants à avoir décroché dans chaque groupe.

Enfin, soulignons que sur les quatre études, ce sont les programmes de préparation scolaire qui semblent le plus robustes pour améliorer l'expérience scolaire, surtout dans le cas de la première étude présentée ci-haut (Pears et al., 2012; 2013) où la nature de l'intervention est très sensible envers les besoins développementaux particuliers des enfants placés.

Collaboration EFC dans les interventions de soutien aux habiletés sociales

En termes de modalités de collaboration EFC, tous les programmes évalués dans ces quatre études impliquent les services sociaux pour faciliter l'identification et le référencement des enfants et familles et sont des programmes issus de la communauté. Toutefois, seuls les deux programmes de préparation à la maternelle se sont montrés efficaces. De plus, l'implication de l'école dans ces interventions semble quasi absente.

Rapprochement des parents dans les interventions de soutien aux habiletés sociales

Considérant l'importance du parent dans la socialisation de l'enfant, il est dommage de constater le peu d'études d'intervention qui permettent de décrire la façon de rapprocher le parent de l'école. Dans les deux programmes efficaces, les efforts visent le développement des habiletés et la sensibilité du parent aux besoins des enfants qui s'apprêtent à vivre la transition vers la maternelle. L'un des deux qui s'avèrent fort convaincants (Pears et al., 2012; 2013) est un programme d'entraînement standardisé réparti sur quatre mois et qui mise sur la sensibilité du parent envers les besoins d'autorégulation de l'enfant placé et ayant vécu des maltraitances. Les parents sont invités à participer à huit séances d'entraînement des habiletés parentales. L'autre soutient aussi le rôle du parent à domicile, tout en l'encourageant à utiliser divers services offerts à domicile ou dans sa communauté (Lipscomb et al., 2013). Il s'agit d'un programme offrant un suivi individualisé d'un an.

c) Intervention intersectorielle visant un suivi individualisé

Pour faciliter la description de cette section, nous avons présenté les études selon qu'elles étaient menées auprès d'enfants placés en FA, d'adolescents placés en FA ou en CR. Contrairement aux programmes axés sur le développement des habiletés scolaires et sociales, les programmes de cette section s'adressent aux jeunes présentant des problèmes de comportements plus importants et qui nécessitent une

action concertée entre le secteur éducatif et communautaire. Ce sont 15 interventions qui font appel à l'intersectorialité.

Enfants en FA

Parmi les 15 études, quatre ont été menées auprès des enfants placés en FA et couvrent les effets sur le rendement (Tordon et al., 2020; Whitemore et al., 2003; Zetlin et al., 2004) et l'expérience scolaires (Klag et al., 2016; Tordon et al., 2020; Zetlin et al., 2004).

Une étude repose sur un devis avec un groupe contrôle de faible qualité (Zetlin et al., 2004). Ce programme vise à assurer le respect des droits scolaires du jeune via un agent de liaison spécialisé en éducation qui agit à titre de courroie de transmission entre l'école, la famille et les services sociaux. Les trois autres programmes reposent sur des devis pré-post dont l'un est jugé de qualité moyenne (Tordon et coll., 2020), et deux de faible qualité (Klag et coll., 2016; Whitemore et coll., 2003). Alors que les programmes visent à améliorer le fonctionnement des enfants via un plan d'intervention individualisé, les programmes évalués par Tordon et al. (2020) et Klag et al. (2016) ciblent directement la sphère scolaire via un partenariat entre les services sociaux et le milieu scolaire, alors que la scolarisation est plus périphérique dans l'étude de Whitemore et al. (2013). Dans l'ensemble, les effets ont montré une amélioration du rendement (ex., lecture, vocabulaire, écriture, mathématiques), mais les résultats sont plus ambivalents sur l'expérience scolaire. Alors que les effets sur les problèmes de comportements sont non significatifs (Tordon et al. 2020), ceux sur l'assiduité se sont montrés positifs dans l'une (Klag et al., 2016), et néfastes dans l'autre (Zetlin et al. 2004). À noter que l'étude ayant

montré des effets néfastes sur l'assiduité peut s'expliquer par la composition des échantillons. En effet, les jeunes du groupe d'intervention ont été sélectionnés parmi des jeunes qui présentaient davantage de difficultés (référés pour l'éducation spécialisée) alors que le groupe contrôle était sélectionné aléatoirement parmi l'ensemble des jeunes placés d'une région géographique comparable.

Dans l'ensemble, les études évaluant des programmes d'intervention visant un suivi individualisé chez les enfants en FA présentent des limites. Notamment, aucune ne tient compte de co-variables pouvant affecter les résultats. De plus, les plans d'analyses de la majorité des études indiquent des pertes de données et ne prévoient aucune mesure de traitement reconnu (p. ex., analyses d'attrition indiquant si les individus qui ont quitté l'étude se distinguent de ceux qui ont poursuivi l'intervention). Enfin, les études ne décrivent pas suffisamment si les interventions ont été implantées comme initialement prévu (p. ex., exposition à l'ensemble du matériel ou pour toute la durée de l'intervention). Ces caractéristiques ont pu affecter les effets obtenus.

Adolescent en FA

Chez les adolescents en FA, quatre études ont été menées et 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, l'autre de faible qualité, ne montre pas

d'effet sur la persévérance scolaire (Courtney et al., 2013; Lindsey et 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.

Adolescent en CR

Parmi les 15 études, sept ont été menées auprès des adolescents en CR et couvrent les effets sur le rendement (Green et al., 2014a, 2014b; Holden, 1999; Weiss, 2000), l'expérience (Green et al., 2014a, 2014b; Leve & Chamberlain, 2007) et la persévérance scolaires (Barabell, 1996; McMillen et al. 2015).

La première étude, Barbell et al., 1996, évalue un programme (*Intensive management case*) de gestion intensive visant une amélioration du fonctionnement global du jeune par des contacts fréquents des intervenants venant de différentes disciplines et qui apportent une réponse aux besoins du jeune. 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 sur la diplomation. Cette étude a été jugée de qualité élevée.

Quatre autres études évaluent toutes le même programme, soit le *Multidimensionnal Treatment for Foster Care* dans lequel les adolescents sont placés dans une famille d'accueil spécialisée normative et reçoivent du soutien intensif et individualisé (Green et al., 2014a; 2014b; Leve et Chamberlain, 2007; McMillen et al., 2015). Toutes ces études adoptent un devis d'analyses incluant une comparaison post-intervention avec un

groupe contrôle. Trois sont de qualité modérée, l'une de faible qualité. Les effets de ces études sur le rendement et la persévérance scolaires sont non significatifs, excepté ceux sur l'expérience scolaire. Toutefois, l'étude (Leve et Chamberlain, 2007) documentant des effets positifs sur l'expérience scolaire (c'est-à-dire l'assiduité et l'engagement dans les tâches scolaires) a été jugée de faible qualité puisque la méthode de répartition des groupes n'a pas été suffisamment documentée pour juger de sa qualité. On ne sait pas non plus si l'évaluation s'est faite à l'aveugle et si les participants ont bel et bien reçu l'intervention qui leur était assignée. Ces éléments ont pu introduire des biais dans les analyses.

Enfin, deux autres études mesurant l'efficacité pré-post intervention de faible qualité (Holden et al., 1999; Weiss, 2000) ont montré l'efficacité de leur programme sur le rendement scolaire. Le premier programme *Specialized treatment* s'adresse à de jeunes délinquants sexuels et inclut la dimension scolaire parmi d'autres interventions. Le second programme appelé *Sierra Youth Center* s'inscrit dans le même créneau. Combinées, ces deux études laissent croire à une amélioration significative des apprentissages scolaires, mais présentent néanmoins certaines limites méthodologiques. Les participants ne constituent pas systématiquement un échantillon représentatif de la population ciblée puisqu'ils reposent sur de très petits échantillons sélectionnés sur une base volontaire. De plus, aucune variable confondante n'a été prise en considération et on ne sait pas non plus si l'intervention a été menée comme prévu.

Une limite importante repose sur la place donnée à la scolarisation. Peu d'information est donnée sur le soutien scolaire offert et, pour la plupart

des études, il s'agit d'une intervention plus générale dans laquelle la sphère scolaire peut être incluse, ou pas. Il s'agit donc de preuves indirectes.

Collaboration EFC dans les interventions intersectorielles 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. Ces interventions font appel à des mécanismes de collaboration variés. Dans l'ensemble de ces programmes, l'intervention est initiée et portée par les services sociaux. Les acteurs de la communauté et de l'école jouent donc un rôle variable. Ces programmes fournissent un aperçu de mécanismes de concertation, que ceux-ci soient formalisés ou informels. 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. Toutefois, ce sont les rencontres multidisciplinaires qui représentent les moyens les plus fréquemment utilisés pour permettre à l'école de se rapprocher de l'enfant, et au parent de se rapprocher de l'école. De façon générale, ces tables s'organisent sur une base régulière (p. ex., deux rencontres / session, rencontres hebdomadaires) et ont pour objectifs d'établir une lecture commune de la situation, prendre des décisions et planifier des actions cohérentes. Si plusieurs de ces programmes impliquent systématiquement l'école dans la concertation (Green et al., 2014a; 2014b; Leve & Chamberlain, 2007; Klag et al., 2016; Tordon et al., 2020), d'autres non. Dans ces derniers cas, on observe toutefois que

l'école pourrait être contributive et concertée lorsqu'une dimension du fonctionnement scolaire est considérée comme prioritaire (Barbell 1996; Courtney et al, 2011; Kim et al., 2019; Lindsey & Ahmed, 1999; Scannapieco, 1995). Néanmoins, il est important de noter que l'efficacité de ces interventions reste à démontrer et qu'il n'est pas clair comment ces processus de collaboration favorisent la réussite des jeunes placés et le rapprochement des parents de l'école.

Rapprochement des parents dans les interventions intersectorielles visant un suivi individualisé

Malgré des limites importantes qui ne permettent pas de conclure quant à l'efficacité des programmes qui misent sur la collaboration intersectorielle, trois principales stratégies de rapprochement des parents sont mises en œuvre dans les interventions. D'une part, mise à part l'intervention de Zetlin et al., (2004) qui mise sur des échanges bidirectionnels avec le parent pour clarifier certaines situations scolaires, toutes les interventions travaillent à établir un environnement propice au développement et aux apprentissages en soutenant le rôle parental (des parents d'accueil ou naturels). Celui-ci s'actualise via le développement d'habiletés parentales ou en intervenant directement sur la relation parent-enfant. La majorité des interventions mise également sur le pouvoir d'agir des parents en les impliquant dans la prise de décision qui concernent l'enfant. Plusieurs interventions encouragent également les parents à utiliser les services offerts dans la communauté.

**ANNEXE 3-
DISCUSSION**

Lien entre la nature des interventions et le rapprochement parental

Interventions EFC axées sur l'apprentissage des matières scolaires

Pour aider les enfants placés à l'école et leur famille, les programmes d'intervention axés sur l'apprentissage des matières scolaires utilisent différentes stratégies : 1) le tutorat à domicile 2) les activités de lecture/colecture. Lorsqu'examinés individuellement, ces programmes montrent des effets bénéfiques sur le rendement scolaire, en comparaison ou non à un groupe contrôle. Il est possible que ces interventions soient plus efficaces pour des groupes de jeunes et familles, mais nous n'avons pas pu vérifier ces variations dans notre synthèse en raison du petit nombre d'études dans certains sous-groupes. Par exemple, sur les sept études évaluant des programmes de tutorat à domicile, six étaient menées auprès d'enfants en FA, une seule auprès d'adolescents. Quant aux programmes de lecture et colecture, ils ont seulement été évalués auprès d'enfants placés en FA, donc chez les plus jeunes.

Pour aider les parents à se rapprocher de l'école, ces programmes visant l'apprentissage des matières scolaires proposent par exemple, de commencer par planifier des moments dédiés au tutorat ou la lecture dans la routine de vie, c.-à-d. de mettre les conditions en place à la maison pour que ces moments dédiés aux apprentissages se réalisent sur une base régulière et de manière continue. Ces périodes peuvent impliquer directement le parent (c.-à-d. que le parent réalise lui-même les activités d'apprentissage ou de lecture avec l'enfant), mais aussi impliquer le recours à une aide-externe (c.-à-d. un tuteur externe se

déplace au domicile pour travailler avec l'enfant), ou encore impliquer de laisser à la disposition de l'enfant des livres et du matériel éducatif de grande qualité à utiliser librement. Sur la base de nos études, l'engagement du parent dans de telles activités est un scénario à travers lequel l'amélioration du rendement scolaire de l'enfant en situation de placement est possible. Cependant, la présente synthèse ne permet pas de spécifier si l'engagement du parent dans le tutorat ou la lecture/colecture est LE mécanisme sous-jacent qui mène vers la réussite scolaire de l'enfant. Le fait est que le parent qui s'engage dans de telles activités peut favoriser l'amélioration d'autres résultats d'intérêts, tels que l'amélioration de sa relation avec son enfant ou du sentiment d'auto-efficacité parentale. L'engagement du parent peut aussi avoir un effet sur les perceptions de l'enfant par rapport à l'importance accordée à l'école, ou encore l'amélioration de ses perceptions quant à sa propre capacité de réussir à l'école. Tous ces mécanismes peuvent mener vers l'amélioration du rendement scolaire et pourraient expliquer l'efficacité de telles interventions.

Enfin, nous ne pouvons pas préciser les modalités (fréquence, durée) les plus efficaces de ces interventions non plus. En effet, puisque tous les programmes sont menés sur une base hebdomadaire régulière (parfois plusieurs fois par semaine) et sur une longue période de temps, nous n'avons pas pu examiner si des différences potentielles pouvaient avoir des effets plus bénéfiques.

Interventions EFC axées sur la socialisation

À la lumière de ce qui précède, nous ne pouvons pas en dire autant sur l'efficacité des autres catégories d'interventions auprès des enfants placés. En fait, même si ces interventions sont différentes, nous n'avons

pas identifié de caractéristiques qui permettraient de distinguer hors de tout doute des sous-groupes d'études plus efficaces.

Dans la catégorie d'interventions axées sur la socialisation de l'enfant et sa famille, deux stratégies ont principalement été testées auprès d'enfants placés : 1) les programmes de préparation à la maternelle; 2) les programmes favorisant un lien avec un adulte significatif (p. ex. mentorat ou jeu éducatif). Toutefois, le nombre d'études sur lequel s'appuyer est très petit ($k=4$). D'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre les effets potentiels de ces interventions sur la réussite scolaire, mais surtout pour documenter les pratiques parentales potentiellement efficaces dans ces interventions. Il est plausible que d'aider le développement des habiletés parentales peut être nécessaire dans le cas des enfants placés. En effet, ces enfants sont très à risque d'éprouver des problèmes de régulation socioémotionnelle en raison des maltraitances et négligences parentales subies¹. Une des études qui a été retenue, soit celle de Pears et al. (2012; 2013), dont la qualité a été jugée élevée, suggère que des interventions axées sur le développement de la sensibilité parentale face aux difficultés d'autorégulation de l'enfant, lors d'une période charnière et plus stressante, comme la transition à la maternelle, est efficace. Alors qu'un des programmes misant seulement sur des activités parent-enfant agréables n'a montré aucun effet significatif chez la population d'enfants et d'adolescents placés en raison d'abus et négligences (Francis, 2017). Ainsi, ces travaux suggèrent que des stratégies d'aide spécifiques (p. ex., sensibilité parentale aux difficultés d'autorégulation) pourraient s'avérer nécessaires pour créer un environnement propice à la réussite scolaire

¹ Delaville, E., & Pennequin, V. (2019). Effets de la maltraitance sur la régulation émotionnelle des enfants et des adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 177(7), 641-647.

des familles et des enfants placés en contexte de protection de la jeunesse.

Interventions intersectorielles individualisées

Il est aussi à noter que nous avons été surpris de constater le peu d'efficacité démontré des interventions intersectorielles individualisées. Ces interventions encouragent tout spécialement le pouvoir d'agir des parents dans les décisions scolaires concernant l'enfant / l'adolescent ou encore, proposent l'utilisation de différents moyens ou modalités de communication pour échanger des informations sur les programmes scolaires et les progrès de l'enfant (p. ex. comité multidisciplinaire). Il va de soi que ces programmes s'adressent généralement aux jeunes qui présentent de grandes difficultés, mais leur efficacité sur la réussite scolaire n'est pas démontrée clairement chez les enfants et les adolescents placés en FA, et aucune preuve ne soutient leur efficacité auprès des jeunes placés en CR.

Ces résultats sont inattendus, car ils vont à l'encontre de nombreux travaux actuels sur les meilleures pratiques auprès des enfants placés, notamment des lignes directrices véhiculées dans les récentes recommandations de la Commission Laurent. Toutefois, peu d'études ont décrit avec précision les modalités de ces programmes par rapport à l'école, et encore moins les modalités par lesquelles les intervenants scolaires et de la santé et des services sociaux, ou communautaires collaborent. La fidélité de telles interventions est donc difficile à reproduire et ne permet pas de comprendre ce qui fonctionne plus spécifiquement. Cela peut avoir diminué les effets bénéfiques chez les jeunes en situation de placement.

Il importe aussi de noter que les modèles reconnus dans le domaine des sciences de l'implantation soulèvent l'importance de documenter les conditions favorables et les obstacles dans la vie réelle (p. ex., le modèle *Knowledge to action*, Graham et al., 2006; ; Straus, Tetroe et Graham, 2011). Ici, nous avons peu d'information sur les conditions réelles d'exercice des interventions intersectorielles individualisées auprès des enfants et des adolescents en grandes difficultés. Par exemple, sur le plan administratif, il peut y avoir beaucoup d'obstacles pour maintenir les intervenants en place (p. ex., discontinuité des relations d'équipe, changement de personnel, sentiment de compétence professionnelle). Une meilleure compréhension des conditions gagnantes pourrait permettre de questionner certains processus qui créent des obstacles à l'efficacité réelle des interventions intersectorielles individualisées chez les jeunes en situation de placement, spécialement ceux en CR.

Retombées de la synthèse

La première retombée immédiate consiste à faire le point sur les connaissances et de rendre accessible les études existantes aux décideurs publics ou aux fournisseurs de soins en éducation. L'analyse des interventions EFC incluses met en lumière pour quels enfants, quelles familles et quel contexte celles-ci sont efficaces, mais en même temps, montre le peu de connaissances sur les mécanismes qui rapprochent les parents de l'école, et l'école de ces enfants placés. Considérant les recommandations de la Commission Laurent à l'égard de l'importance de briser les silos entre les secteurs de services éducatifs et de la protection de la jeunesse, le moment est opportun pour faire état des données de recherche sur le sujet.

La seconde retombée fournit une analyse descriptive de la qualité méthodologique des preuves sur les trois catégories d'interventions EFC, rapprochant les parents de l'école. Cette recension outille donc les décideurs, les intervenants, mais aussi les chercheurs qui souhaitent faire une plus grande place à cette population. Entre autres, différentes limites méthodologiques qui pourraient affecter les résultats des études ont été soulevées.

Enfin, l'état des connaissances peut guider de futures études d'intervention, une tâche qui est inévitablement marquée par différents défis. Soulignons au moins une, car on en connaît peu sur les structures de gestion et les mécanismes impliquant les collaborations intersectorielles chez les enfants placés au Québec. De telles connaissances permettraient de mieux cerner les obstacles, mais surtout de les adresser au moyen d'interventions ou de solutions innovantes qui permettraient de mieux structurer ces collaborations (p. ex., l'application du plan de services individualisés qui est encore trop peu utilisé dans la pratique).

Limites de la synthèse

Les constats concernant l'efficacité des interventions axées sur la concertation et la collaboration interdisciplinaire doivent être interprétés avec beaucoup de prudence. L'une des premières limites concerne la capacité à documenter le rapprochement du parent naturel de l'école. En effet, à la suite de la sélection initiale, très peu d'interventions EFC cherchant à rapprocher les parents naturels de l'enfant placé avec l'école ont été identifiées. En raison de ce nombre limité, nous avons élargi les critères d'inclusion à toutes les études d'intervention portant sur les parents d'accueil de l'enfant, soit la majorité des travaux présentés ici.

Les recommandations sont donc plus souvent pensées pour les familles d'accueil.

Une deuxième limite qui peut être notée concerne la rareté des études mesurant l'efficacité d'une intervention sur un indicateur de rapprochement parental avec l'école. Nous avons relevé que très peu de données à ce sujet. Plusieurs facteurs tels que la relation parent-enfant, le sentiment de compétence parentale, le niveau de scolarité ou l'importance accordée à la scolarisation ne sont pas documentés. Ceci limite la compréhension des mécanismes par lesquels les parents pourraient se rapprocher de l'école et soutenir la réussite scolaire de l'enfant.

Dans la même veine, les études ne permettent pas non plus de cerner les caractéristiques des collaborations fructueuses (p. ex., stabilité des intervenants impliqués) qui expliquent les effets bénéfiques sur la scolarisation des enfants placés. D'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre les mécanismes qui permettent à l'école ou la communauté de soutenir le rapprochement des parents des jeunes placés de l'école et ultimement de soutenir la réussite scolaire de leur enfant. Notamment, dans les interventions axées sur la socialisation ou la concertation.

Quatrièmement, les résultats d'efficacité sur le rendement, l'expérience et la persévérance des études individuelles ont été analysés, mais plusieurs variables d'intérêts sur la motivation, l'engagement, le sentiment de compétences ou d'autoefficacité dans les tâches scolaires n'ont pas été mesurées, et encore moins à l'aide d'outils de mesure ou d'instruments validés sur le plan psychométrique et appuyés par des modèles théoriques. Ces variables sont pourtant des déterminants reconnus de la persévérance et la réussite scolaires et méritent que l'on s'y attarde pour mieux comprendre les effets des interventions EFC.

Enfin, sur le plan méthodologique, plusieurs facteurs confondants tels que les caractéristiques des familles et des jeunes ciblés (p. ex. jeunes en CR, et donc présentant des problématiques très complexes) et facteurs liés à la méthode des études (ex., validité et fiabilité des instruments de mesure utilisés, robustesse des études, petits échantillons, nombre d'études limité) peuvent limiter l'interprétation et affecter les constats de cette synthèse. Nos constats doivent donc être interprétés avec précaution.

Implications pratiques

Trois messages clés ont été identifiés. Premièrement, les intervenants doivent retenir que le rapprochement des parents de l'école, et ultimement de l'enfant en situation de placement, doit passer par une **adaptation des interventions aux caractéristiques familiales et besoins de l'enfant placé**. Par exemple, les études évaluent plus souvent des interventions qui proposent aux familles d'enfants placés d'avoir recours à l'utilisation de ressources externes pour les aider dans les apprentissages scolaires à la maison. Toutefois, dans la pratique, le recours au parent naturel ou d'accueil pour soutenir les apprentissages scolaires à la maison, sur une base régulière et stable, peut poser des défis importants. Étant souvent responsables de plusieurs enfants en même temps, les parents d'accueil ont souvent des charges de travail importantes. Aussi, il n'est pas possible pour un parent naturel d'aller aider son enfant placé dans une FA. Ces enjeux importants doivent être considérés.

On sait aussi qu'actuellement, au Québec, les mesures ministérielles ou autres initiatives soutenues par les gouvernements proposent déjà des programmes de tutorat. Il faudrait s'assurer que les enfants placés en FA, notamment les plus jeunes, puissent donc avoir accès de manière

plus systématique à un accompagnement à domicile régulier et stable, au besoin.

Deuxièmement, les intervenants doivent aussi savoir que les interventions EFC doivent permettre d'**aider et de soutenir les parents pour qu'ils s'arriment aux besoins d'apprentissage et de développement** de l'enfant placé et ayant vécu des maltraitances et négligences parentales, tout spécialement lors de périodes charnières et plus stressantes (p. ex. périodes de transition). Même si les études incluses ne documentent pas tellement les problématiques d'apprentissage rencontrées à l'école, un des programmes qui attire tout spécialement notre attention suggère de soutenir la relation parent-enfant et la sensibilité du parent aux difficultés d'autorégulation socioémotionnelle de l'enfant placé (Pears et al., 2012; 2013). Ces travaux convergent avec de nombreux autres menés au Québec au sein des instituts universitaires jeunes en difficultés et ayant bien documenté l'efficacité de tels programmes (p. ex., le programme ARC4; Collin-Vézina, Coleman, Milne, et al., 2011; Collin-Vézina, McNamee, Brazeau & Laurier, 2019).

Enfin, nous en savons peu sur le **contexte d'apprentissage de l'enfant placé** et des conditions de l'écosystème éducatif et social dans lesquels s'inscrivent les collaborations EFC. Pourtant, ces connaissances sont très importantes dans la pratique, que ce soit dans le cas des interventions EFC préventives, ciblées ou individualisées. Par exemple, l'organisation de l'offre de soutien autour des enfants placés représente un défi actuellement, car elle semble suivre des normes, des processus et des règles qui lui sont propres. Il est donc difficile pour les directions

⁴ Collin-Vézina, D. et Milot, T. (2020). Covid-19: quatre actions à prendre dès maintenant pour protéger les enfants vulnérables, *The conversation*, 30 mars. Accessible en ligne : <https://theconversation.com/covid-19-quatre-actions-a-prendre-des-maintenant-pour-protoger-lesenfants-vulnerables-134840>

d'école de s'y retrouver et de faire les liens avec les acteurs clés autour d'une intervention EFC. Les directions d'école, par exemple, gagneraient de recevoir une formation qui les aiderait à mieux comprendre ce contexte particulier d'intervention auprès de jeunes placés et les enjeux que cela suscite dans la gestion et la pratique. Ils pourraient plus facilement instaurer des conditions gagnantes.

Dans la pratique, les centres de services scolaires ont aussi des agents pivots dédiés au soutien de la collaboration avec les familles et les enfants qui jouent un rôle central dans la capacité de rejoindre ces familles et de les aider. Toutefois, de nombreux facteurs peuvent nuire aux collaborations, par exemple l'instabilité du personnel est un obstacle important à l'établissement de collaborations fructueuses avec la famille, mais aussi entre les différents secteurs de services. Les collaborations intersectorielles prennent du temps à construire, car elles nécessitent que les personnes s'engagent, s'approprient et apprennent à se faire confiance et à travailler ensemble. Les façons d'arrimer et de synchroniser les secteurs et les personnes clés sont complexes et pourraient impliquer de réévaluer certains processus. Enfin, si l'on souhaite mieux s'approprier le contexte d'apprentissage des enfants placés, il importe ainsi de mieux cerner les conditions gagnantes qui favorisent l'établissement de collaborations fructueuses.

**ANNEXE 4-
MODÈLE D'EPSTEIN**

Tableau 1.

Modèle d'Epstein - Adapté aux fins de la présente recension

1. Relation parent-enfant (Parentalité)	À trait aux responsabilités du parent envers son enfant. Interventions qui visent à aider le parent à fournir un environnement propice au développement de l'enfant. Peut prendre la forme d'ateliers d'habiletés parentales en groupe ou individuel ou de thérapie familiale où la relation parent-enfant est travaillée.
2. Communication école-famille	Toute forme de communication entre l'école et le parent qui vise une compréhension du fonctionnement de l'enfant à l'école.
3. Participation dans les activités (bénévolat)	Interventions qui sollicitent la participation du parent dans les activités à l'école. Stratégie qui n'est pas mise à profit dans les interventions.
4. Soutien aux apprentissages à la maison	Soutien donné à la maison. Les parents assistent leur enfant notamment avec les devoirs ou toute autre activité en vue de favoriser la réussite scolaire. Par exemple, les interventions où le parent doit superviser l'enfant à la maison dans l'accomplissement de tâches ou accompagner l'enfant dans les apprentissages.
5. Consultation & implication dans les prises de décision (leadership)	Interventions qui sollicitent la participation des parents dans différentes formes de décision qui concernent l'enfant. Par exemple, établissement d'un PI conjointement avec le parent. Le parent joue un rôle actif dans la détermination des objectifs.
6. Collaboration avec la communauté	La collaboration avec la communauté fait référence à l'utilisation des ressources disponibles dans la communauté au bénéfice des enfants. Il s'agit par exemple d'acquiescer de recevoir des acteurs scolaires ou communautaires à domicile.

**ANNEXE 5 -
STRATÉGIES DE RECHERCHE PAR MOTS CLÉS**

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

#	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 truanc* 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 attachment 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

#	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

*La plateforme Proquest ne supportant pas la complexité de notre stratégie, nous avons dû la simplifier.

#	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	93,494

	"Reading readiness" OR "Reading skills" OR "Reading strategies" OR "Reading tests" OR "Remedial reading")	
#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

Stratégies de recherche utilisé 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

**ANNEXE 6-
LISTE DES ÉTUDES EXCLUES AU SECOND TRI**

Tableau 2.

Liste des études exclues au second tri

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)
Anderson (2010)	Engaging Scottish Young Offenders in Education through Music and Art	Aucune collaboration avec la famille
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
Baker (2009)	Examining the effectiveness of the why try program for children receiving residentially based services and attending a non-public school	Aucune collaboration avec la famille
Balluerka et coll. (2015)	Promoting psychosocial adaptation of youths in residential care through animal-assisted psychotherapy	Aucune collaboration avec la famille
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	Aucune collaboration avec la famille
Calderone et coll. (2009)	Reaching the Hard to Reach: A Comparison of Two Reading Interventions with Incarcerated Youth	Aucune collaboration avec la famille
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
Cone (2001)	The effects of employment on youth in residential treatment	Aucune collaboration avec la famille
Coulter (2004)	Using One-to-One Tutoring and Proven Reading Strategies to Improve Reading Performance with Adjudicated Youth	Aucune collaboration avec la famille
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	Aucune collaboration avec la famille
Day et coll. (2018)	The Fostering Academics Mentoring Excellence Program	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle)
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

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
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	Aucune collaboration avec la famille
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 Franklin (2017)	Polk County Juvenile Boot Camp--Female Program: A Follow-up Study of the First Seven Platoons. Management Report Number 55 An Examination of Differences between Promotion Rates of Third Grade Youth in Foster Care: A Study on One-to-One Tutoring	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle) N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
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)
Geenen et coll. (2013)	Experimental study of a self-determination intervention for youth in foster care	Aucune collaboration avec la famille
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

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
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	Aucune collaboration avec la famille
Greenwald (2000) Gregory (2011)	The effect of a therapeutic horsemanship program on emotionally disturbed boys 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	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt 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	Aucune collaboration avec la famille
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
Harper (2016)	Effectiveness of a group-based academic tutoring program for children in foster care: A randomized controlled trial	Aucune collaboration avec la famille
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)
Hinterer (2002)	A Study To Determine the Effect of Skill-Focused Curriculum & Instruction on Student Achievement as Evidenced by GED & ACT Pre/Post Scores	Aucune collaboration avec la famille
Houchins et coll. (2008)	A Multi-State Study Examining the Impact of Explicit Reading Instruction with Incarcerated Students	Aucune collaboration avec la famille
Houchins et coll. (2018)	The efficacy of a literacy intervention for incarcerated adolescents	Aucune collaboration avec la famille
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)

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
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
Latzman (2009) Lazerson (2005)	An evaluation of project peer: A juvenile delinquency treatment program Detention home teens as tutors: A cooperative cross-age tutoring pilot project	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt 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
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	Aucune collaboration avec la famille
Mann-Feder (1996) Marquis (2014)	Adolescents in therapeutic communities The gender effects of a foster parent-delivered tutoring program on foster children's academic skills and mental health: A randomized field trial	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt 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) McDaniel (2015)	Prerelease Planning and Practices for Youth with Disabilities in Juvenile Detention A Self-Determination Intervention for Youth Placed in a Short-Term Juvenile Detention Facility	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt 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)

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
McPherson et coll. (2018) Mears (2005)	A paradigm shift in responding to children who have experienced trauma: The Australian Treatment and Care for Kids Program Research study of the wraparound process in Nevada	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle) Population qui n'est pas majoritairement en situation de placement au moment de l'intervention
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 & Bronz (2007)	An intervention to promote social emotional school readiness in foster children: Preliminary outcomes from a pilot study	Aucune collaboration avec la famille
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
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)

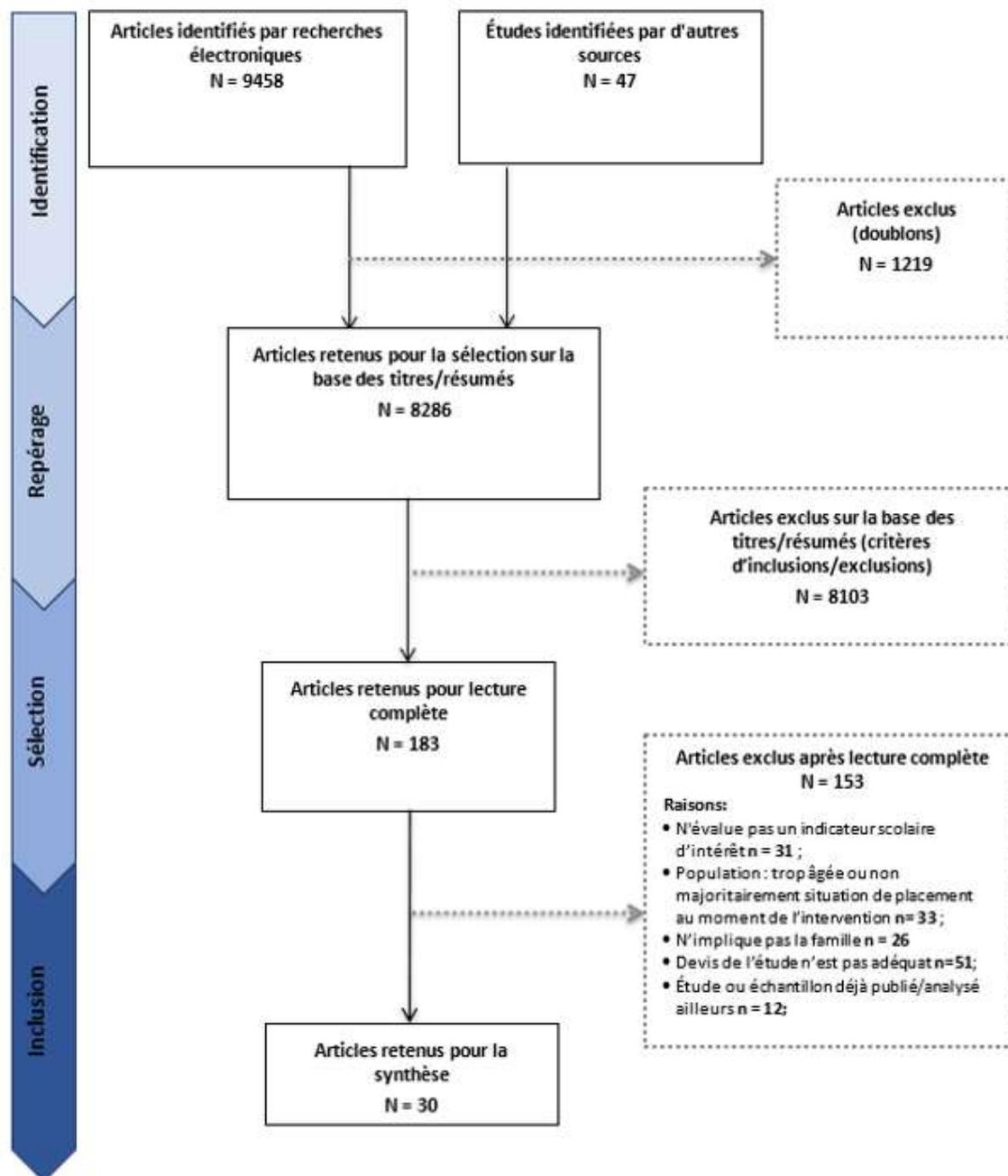
Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Powers et coll. (2012)	My life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education	Aucune collaboration avec la famille
Rapp-Paglicci & Rowe (2012)	Improving Outcomes 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	Aucune collaboration avec la famille
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)
Roberts-Lewis et coll. (2010)	Assessing Change in Psychosocial Functioning of Incarcerated Girls with a Substance Use Disorder: Gender Sensitive Substance Abuse Intervention	Aucune collaboration avec la famille
Ruff & Clausen (2016)	An exploratory study of mental health interventions with infants and young children in foster care	Aucune collaboration avec la famille
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	Aucune collaboration avec la famille
Shippen et coll. (2012)	Efficacy of a computer-based program on acquisition of reading skills of incarcerated youth	Aucune collaboration avec la famille
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

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Suprise (2014)	The efficacy of therapeutic horticulture and animal-assisted therapy to promote prosocial behavior in foster youth	Aucune collaboration avec la famille
Taussig & Hettleman (2007) Thompson et coll. (1996)	Fostering Healthy Futures: An Innovative Preventive Intervention for Preadolescent Youth in Out-of-Home Care Residential care: A study of short- and long-term educational effects	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle) Étude ou échantillon publié/analysé ailleurs
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) Walter et coll. (2014)	Modified Core Mindfulness skills training in an adolescent female correctional sample Short- and Long-Term Effects of Inpatient Cognitive-Behavioral Treatment of Adolescents With Anxious-Depressed School Absenteeism: A Within-Subject Comparison of Changes	N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt 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	Aucune collaboration avec la famille
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
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

Auteurs (année)	Titre	Raison d'exclusion
Wright (1996)	Success Guaranteed: The Pathfinder Project	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle) N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
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	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle) 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) N'évalue pas un indicateur scolaire d'intérêt
Zetlin & Christina (2005)	Helping social workers address the educational needs of foster children	Devis de l'étude non adéquat : aucune comparaison de groupe (pré/post ou contrôle) 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

**ANNEXE 7-
PRISMA**

Figure 1. Organigramme du processus de sélection des études identifiées



**ANNEXE 8-
APPRÉCIATION DE LA QUALITÉ MÉTHODOLOGIQUE**

Tableau 3.*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. (2015)	Ne sais pas	Ne sais pas	Oui	Oui	Oui
Green et coll. (2014a)	Oui	Ne sais pas	Oui	Oui	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
Lipscomb et coll. (2013)	Oui	Ne sais pas	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 et coll. (2012; 2013)	Ne sais pas	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?
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
Scannapieco et coll. (1995)	Oui	Oui	Oui	Non	Ne sais pas
Zetlin et coll. (2004)	Oui	Oui	Non	Non	Ne sais pas

Études quantitatives SANS groupe contrôle (pré-post)

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
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
Whitemore et coll. (2003)	Ne sais pas	Oui	Non	Non	Non
Winter et coll. (2011)	Ne sais pas	Oui	Oui	Non	Non

**ANNEXE 9-
DESCRIPTION DES ÉTUDES ET DES RÉSULTATS**

Tableau 4.*Description des études individuelles*

Auteurs	Principale composante/ type de rapprochement	n total (n GE/n 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]	Expérience Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E agrégée]	Persévérance Indicateur : effet sign. dans l'étude (T.E std) [T.E. agrégée]	Qualité
Jeunes placés en FA									
Niveau préscolaire / primaire / mixte									
<i>Études incluant une comparaison post-test AVEC groupe contrôle</i>									
Flynn et coll. (2012)	Tutorat offert par le parent • Soutien aux app. • Relation parent-enfant	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
Hickey & Flynn (2019)	Tuteur à domicile • Coll. comm.	70 (34/36)	10,59 (5-16)	50,67	100 (100/0)	Lecture : oui (0,324) Mathématique : non (0,142) [0,233]	Non évalué	Non évalué	Élevée
Lipscomb et coll. (2013)	Soutien du dev. global (Head Start). • Relation parent-enfant • Coll. comm.	253 (154 /99)	4,01 (3-4)	53,00	100 (100/0)	Hab. scolaires : oui (0,302)	P. cpts. : marg. (0,226)	Non évalué	Faible

Mooney et coll. (2016)	Matériel pédago. envoyé par poste • Coll. comm	111 (51/60)	n.d. (7-11)	49,14	100 (100/0)	Lecture 1 : non (0,086) Lecture 2 : non (-0,031) Lecture 3 : mar. (-0,233)	Engagement Att. p/r lect. : non (-0,096) Att. p/r l'école : non (-0,198) [-0,147]	Non évalué	Moy.
Pears et coll. (2012 ; 2013)	Dev. des habiletés socioémotionnelles • Relation parent-enfant	192 (102 /90)	5,26 (n.d.)	49,19	100 (100/0)	Lecture 1 : oui (0,191) Lecture 2 : oui (0,065) Lecture 3 : oui (0,354) Lecture 4 : oui (0,083)	P. cpts. 1 : oui (0,176) P. cpts. 2 : oui (0,265) P. cpts. 3 : oui (0,238) [0,226]	Non évalué	Élevée
Zetlin et coll. (2004)	Protection des droits scolaires • Communication	88 (50/38)	11,40 (5-17)	ns	100 (n.s.)	Lecture/écriture : oui (0,205) Math : oui (0,640) GPA : non (na)	Assiduité : nég. (-0,497)	Non évalué	Faible
Sous-total		778 (421/357)	6,68	59,85	100 (100/0)	[0,422]			

Études incluant une comparaison pré/post-test SANS groupe contrôlé

Forsman (2019)	Matériel pédago. envoyé par poste • Coll. comm.	65	n.d. 8-11	38,27	100 (100/0)	Lecture : oui (0,329)	Non évalué	Non évalué	Moy.
Francis et coll. (2017)	Lien d'attachement via le jeu • Relation parent-enfant	17	n.d. 5-11	45,00	100 (100/0)	Non évalué	P. cpts. : non (0,162)	Non évalué	Moy.
Hickey & Flynn (2020)	Tuteur à domicile • Coll. comm.	72	11,63 (5-17)	55,56	100 (100/0)	Lecture/écriture : oui (0,563) Math : oui (0,704)	Non évalué	Non évalué	Élevée
						[0,633]			

Klag et coll. (2016)	Soutien individualisé • Relation parent-enfant • Consultation & décisions	255	10,60 (1-17)	61,60	100 (n.s)	Général : oui (0,438)	Assiduité : oui (0,311)	Non évalué	Faible
Lustig (2008a)	Tuteur à domicile • Coll. comm.	35	12,45 (6-18)	60,00	100 (n.s.)	Lecture : oui (0,388) Écriture : oui (0,662) Math : mar (0,335)		Non évalué	Faible
Lustig (2008b)	Tuteur à domicile • Coll. comm.	9	12,92 (7-18)	77,80	100 (ns)	[0,462] Lecture : oui (1,557) Écriture : non (0,597) Math : non (0,214)		Non évalué	Faible
Mallett (2012)	Tuteur & soutien à domicile • Coll. comm. • Relation parent-enfant • Consultation & décisions	59	n.d. (5-18)	55,00	100 (n.s.)	[0,151] Lecture./écriture/math (FA) : oui (0,482) Lect./écriture/math (kin) : oui (0,361) Général (FA) : oui (0,482) Général (kin) : oui (0,361)		Non évalué	Faible
Osborne et coll. (2010)	Colecture avec le parent • Soutien aux app. • Relation parent-enfant • Communication	35	9,40 (5-11)	ns	100 (100/0)	[0,404] Lecture : oui (1,575)		Non évalué	Faible
Tordon et coll. (2020)	Soutien au fct scolaire • Consultation & décisions	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)	Adaptation : non (-0,018) P. cpts. : non (0,075) Hab. soc. : non (0,066)	Non évalué	Moy.

Lecture 6 : oui
(0,365)
Lecture 7 : oui
(-0,144)
Écriture : oui (0,129)
Math. : oui (0,191)

[0,115]

Vinnerljung et coll. (2014)	Colecture avec le parent • Soutien aux app. • Relation parent-enfant	81	n.d. 8-12	64,00	100 (100/0)	Lecture 1 : oui (0,382) Lecture 2 : oui (0,320) Lecture 3 (8-9) : oui (0,427) Lecture 3 (10-12) : oui (0,367) Lecture 4 (8-9) : oui (0,400) Lecture 4 (10-12) : mar. (0,256) Lecture 5 : non (0,246)	Non évalué	Non évalué	Élevée
						[0,336]			
Whitemore et coll. (2003)	Suivi spécialisé (enfant & famille) • Consultation & décisions • Relation parent-enfant	84	4,16 (2-6)	59,69	> 90 (>90)	Vocabulaire 1 : oui (0,731) Vocabulaire 2 : n.a. (0,672) Vocabulaire 3 : oui (1,279)	Non évaluée	Non évalué	Faible
						[0,894]			
Winter et coll. (2011)	Matériel pédago. envoyé par poste • Coll. comm	225	n.d. (7-11)	45,2	97,72 (95,9/1,1)	Lecture 1 : oui (0,563) Lecture 2 : oui (0,403) Math : oui (0,235)	Non évalué	Non évalué	Faible
						[0,483]			
Sous-total		1343	9,74	54,07	98,99				

Niveau secondaire
Études incluant une comparaison post-test AVEC groupe contrôle

Courtney et coll. (2011)	Soutien individualisé • Consultation & décisions • Relation parent-enfant • Coll. comm.	229 (122/107)	16,00 (n.d.)	41,92	97,6 (75,6/22)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : non (-0,016)	Élevée
Geenen et coll. (2015)	Mentorat par les pairs • Coll. comm.	67 (36/31)	16,70 (16-18)	47,80	96,8 (90,3/8,3)	Non évalué	Non évalué	Décrochage : n.a. (0,509)	Moy.
Kim et coll. (2019)	Soutien individualisé • Consultation & décisions • Relation parent-enfant • Coll. comm. •	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)	Soutien individualisé • Consultation & décisions • Relation parent-enfant • Coll. comm.	76 (44 / 32)	n.d. (~16-21)	38,16	100 (ns)	Non évalué	Aspiration scolaire 1 : non (0,502) Aspiration scolaire 2 : non(0,209) Aspiration scolaire 3 : oui (0,760) [0,490]	Diplomation : non (1,011)	Faible
Scannapieco et coll. (1995)	Soutien individualisé • Consultation & décisions • Relation parent-enfant • Coll. comm.	90 (44/46)	19,13 (~16-21)	47,00	100 (ns)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : oui (1,046)	Moy.
Zinn & Courtney (2014)	Tuteur à domicile • Coll. comm.	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)	Non évalué	Non évalué	Faible

Math : non (-0,015)
Moy. générale : non
(0,000)

[0,017]

Sous-total	5070 (3215/185 5)	16,79	43,63	99,79 (57,1/15,1)
Total FA	7191	15,13	46,94	99,66 (67,8/11,3)

Jeunes placés en CR

Niveau secondaire

Études incluant une comparaison post-test AVEC groupe contrôle

Barbell (1996)	Suivi individualisé • Consultation & décision	71 (37 / 34)	14,97 (12-19)	49,30	94,37 (28,2/66,2)	Non évalué	Non évalué	Diplomation : (0,622) Décrochage : (- 0,606)	Élevée
Green et coll. (2014a)	Placement FA spécialisée • Relation parent- enfant • Consultation & décisions	33 (20/ 13)	12,72 (n.d.)	55,88	100 (29,4/70,6)	Générale : non (-0,282)	Assiduité : non (0,505)	[0,008] Non évalué	Moy.
Green et coll. (2014b)	Placement FA spécialisée • Relation parent- enfant • Consultation & décisions	167 (85/82)	13,15 (n.d.)	54,05	95,68 (41,1/47,0)	Générale : non (-0,090)	Assiduité : non (-0,310)	Non évalué	Moy.
Leve & Chamberlain (2007)	Placement FA spécialisée • Relation parent- enfant • Consultation & décisions	81 (37 / 44)	15,30 (13-19)	100	100 (0/100)	Non évalué	Assiduité : oui (0,549) Devoirs : oui (0,580)	Non évalué	Faible
							[0,592]		

McMillen et coll. (2015)	Placement FA spécialisée • Relation parent-enfant • Consultation & décisions	14 (7 / 7)	17,22 (n.d.)	28,57	100 (0/100)	Non évalué	Non évalué	Décrochage : n.a. (-0,685)	Moy.
Sous-Total		366	14,10	62,49	96,94 (27,3/66,6)				
Études incluant une comparaison pré/post-test SANS groupe contrôlé									
Holden (1999)	Suivi spécialisé • Relation parent-enfant	10	~17 (13-19)	100	100 (0/100)	Lecture : non (0,559) Écriture : oui (1,209) Math. : non (0,375)	Non évalué	Non évalué	Faible
						[0,714]			
Weiss (2000)	Suivi spécialisé • Relation parent-enfant	10	15,60	Fem.	100 (0/100)	Moy. générale : oui (1,246)	Non évalué	Non évalué	Faible
Sous-total		20	16,3	50,0	100 (0/100)				
Total CR		386	14,21	61,84	97,1 (25,9/68,3)				
RS complète		7577	15,08	47,72	99,54 (65,5/14,5)				

Note. T.E. : Taille d'effet ; Std : standardisée

**Annexe 10-
DESCRIPTION DES INTERVENTIONS**

Tableau 5.*Descriptions des interventions évaluées*

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Jeunes placés en FA					
Niveau préscolaire / primaire / mixte					
Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôle					
Flynn et coll. (2012)	Teach Your Children Well (TYCW)	TYCW est un 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 tuteur	<ul style="list-style-type: none"> L'implication du parent d'accueil repose sur le besoin d'offrir des instructions directes de même qu'accompagner l'enfant dans la lecture. La FA doit s'y engager tout au long de l'année scolaire Le parent d'accueil reçoit une formation de six heures, donnée par les chargés de projet. 	<ul style="list-style-type: none"> Les SS ont la responsabilité d'identifier et référer les familles qui pourraient bénéficier de l'intervention. Le rôle de l'école n'est pas défini
Hickey & Flynn (2019)	TutorBright	Tutorbright 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. Tutorbright intègre également une aide aux devoirs, dans laquelle le tuteur	9 mois 47 séances d'une heure (2x / sem.)	<ul style="list-style-type: none"> L'implication de la FA repose sur la volonté de recevoir un tuteur à domicile. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'intervention mis en place par un organisme communautaire Les SS collaborent avec l'organisme communautaire responsable d'implanter le programme en vue d'identifier et référer les jeunes qui

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Lipscomb et coll. (2013)	Head Start	<p>fournit une aide en fonction du besoin académique.</p> <p>Programme de prévention visant le développement global des enfants d'âge préscolaire et leur famille. L'objectif du programme est de favoriser la préparation scolaire des jeunes enfants issus de milieux défavorisés. Dans différents milieux, comme dans les centres de la petite enfance et à domicile, les enfants reçoivent des services complets pour soutenir les apprentissages, leur développement global, leur santé et le bien-être familial.</p>	1 an de suivi individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • Le parent est sensibilisé à la préparation scolaire et soutenu dans son rôle afin de favoriser une relation positive avec son enfant et lui offrir un soutien adéquat. • Le parent s'engage à recourir à divers services offerts à domicile ou dans la communauté. 	<p>pourraient bénéficier de l'intervention.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Head Start est offert par des organismes à but non lucratif, les écoles et des agences d'action communautaire et peut impliquer la collaboration des SS et d'autres partenaires dans la communauté • Des milieux de la petite enfance sont subventionnés pour mettre en place le programme. Plusieurs autres acteurs de la communauté sont mis à profit pour offrir les services qui répondent aux besoins de la famille (p. ex. infirmières, médecin, dentiste, etc.). • Des procédures facilitant les liaisons entre Head Start et les SS sont proposées (p. ex. recrutement des enfants, présence d'un agent de liaison, etc.). • L'école pourrait être mise à profit au besoin.

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Mooney et coll. (2016)	Letterbox Club	Le Letterbox Club 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 (total de 6 colis)	<ul style="list-style-type: none"> Le rôle de la FA se limite à recevoir les colis à la maison. Aucune directive n'est fournie quant à l'implication des familles dans l'accompagnement de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme offert par l'organisme Letterbox Club en collaboration avec les SS Les SS ont le rôle d'identifier les jeunes en FA en vue de recevoir les colis.
Pears et coll. (2012, 2013)	Kids in Transition to School (KITS)	KITS est une intervention de groupe qui vise à accroître la préparation à l'école et promouvoir un meilleur fonctionnement scolaire chez les enfants placés en famille d'accueil. Le programme comporte un volet enfant et parent. Le volet enfant cible le développement de compétences liées à la régulation des émotions et du comportement à travers l'instruction directe et le jeu. Le volet parent est axé sur la promotion de l'implication du parent dans la lecture et l'école et la gestion positive des comportements.	4 mois Séances de 2h. Enfants = 24 séances 1-2x /sem Parents = 8 séances 2x / mois	<ul style="list-style-type: none"> Le parent d'accueil est soutenu dans son rôle parental en vue de développer des habiletés dans des ateliers bimensuels. L'adhérence des parents est également encouragée via des devoirs et de fiches informatives envoyés sur une base hebdomadaire. Si l'enfant retourne dans son milieu, l'intervention peut également être offerte au parent biologique. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme implanté par un organisme sans but lucratif offrant des activités à l'enfant et à sa famille Un organisme communautaire est responsable d'implanter le programme en collaboration avec les SS qui identifient les jeunes en situation de placement pouvant bénéficier de l'intervention. Le rôle de l'école n'est pas défini.

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Zetlin et coll. (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 la protection de la jeunesse. L'agent de liaison est formé sur les aspects légaux des droits scolaires, a la responsabilité d'identifier et d'être à l'affut des problèmes scolaires, de même que rechercher et assurer l'offre de services ou de programmes adaptés aux besoins du jeune.	2 ans (au besoin)	<ul style="list-style-type: none"> L'implication des FA ou des parents biologiques repose sur le besoin des agents de liaison de s'informer de la situation du jeune auprès des familles de même que de leur transmettre l'information qui concerne la scolarisation de l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> À l'initiative des SS, le programme est une collaboration interinstitutionnelle École-SS via un agent de liaison spécialisé en éducation. L'agent communique avec les familles et l'école pour mieux comprendre les besoins et les décisions concernant le jeune. Une firme d'avocat à but non lucratif est disponible pour soutenir l'agent de liaison.
Études incluant une comparaison pré/post-test sans groupe contrôlé					
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	Theraplay vise le bien-être socioémotionnel 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	8 mois Entre 4 et 16 séances de 30 min. 1X/semaine	<ul style="list-style-type: none"> Implication d'un adulte significatif, soit un intervenant scolaire ou le parent (d'accueil ou biologique) Le parent est invité à prendre part aux activités ludiques du programme avec son enfant afin de partager des moments positifs avec lui à travers le jeu. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme offert dans le milieu scolaire, plus particulièrement par l'équipe de services psychologiques en collaboration avec les SS et les familles. L'école a la responsabilité d'implanter le programme en collaboration avec les SS qui identifient les jeunes pouvant bénéficier de l'intervention.

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
		l'établissement d'une relation de confiance.			
Hickey & Flynn (2020)	Teach Your Children Well (TYCW)	Tutorat offert par un tuteur externe. 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.	25 sem. Ou 15 sem. 50 ou 30 séances de 1,5h (2 X / sem.) 15 sem.	<ul style="list-style-type: none"> L'implication de la FA repose sur la volonté de recevoir un tuteur à domicile. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'intervention mis en place par un organisme communautaire Les SS collaborent avec l'organisme communautaire responsable d'implanter le programme en vue d'identifier et référer les jeunes qui pourraient bénéficier de l'intervention.
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"> L'implication des parents biologiques repose sur le développement d'habiletés parentales de même que sur le rétablissement de la relation parent-enfant via de la thérapie familiale. Des formations pour le développement d'habiletés peuvent également être offertes aux FA. Les familles, biologiques et d'accueil, sont également mises à profit afin de contribuer à la compréhension des besoins de même que partager les décisions et les responsabilités par rapport à l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> Partenariat interinstitutionnel entre les SS et le milieu scolaire collaborant avec les familles, agences gouvernementales, communautaires et du secteur privé. 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 incluant la FA et les parents biologiques,

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Lustig (2008a)	Tutor Connection	Intervention de tutorat à domicile. L'enseignement est individualisé aux besoins et déficits des élèves.	12 sem. 12 séances de 2h (1x/ sem)	<ul style="list-style-type: none"> L'implication de la FA repose sur la volonté de recevoir un tuteur à domicile. 	<p>travailleurs sociaux, personnels des milieux scolaires et autres professionnels.</p> <ul style="list-style-type: none"> Programme offert sous la gouvernance des instances scolaires (San Diego County Office of Education) en partenariat avec les SS. Le rôle des SS est de référer les enfants qui pourraient bénéficier de l'intervention via une entente de partenariat avec les organismes mandataires. Les instances scolaires ont la responsabilité de gérer les budgets accordés pour les programmes de tutorat.
Lustig (2008b)	Title I Supplemental Program Tutoring Service	(Voir Lustig 2008a)	12 sem. (ns)	<ul style="list-style-type: none"> (Voir Lustig 2008a) 	<ul style="list-style-type: none"> (Voir Lustig 2008a)
Mallett (2012)	School Success Program	Un tuteur, enseignant certifié, est sélectionné en fonction de ses caractéristiques et celles de l'enfant pour l'accompagner à domicile. L'objectif est d'aider le jeune à comprendre le travail scolaire et	2 ans Séance entre 1 et 4 heures (1x /sem.)	<ul style="list-style-type: none"> Le rôle des familles, biologique ou d'accueil, est de contribuer à développer une compréhension commune du jeune via des rapports d'évaluation hebdomadaires et des rencontres 	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'intervention implantée par les SS en collaboration les commissions scolaires et les familles.

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
		expérimenter la réussite, enseigner des habitudes et routines d'étude et impliquer une personne stable et intéressée à l'enfant et à sa famille.		<p>aux cinq mois avec l'ensemble de l'équipe (familles, SS, enseignants et tuteurs).</p> <ul style="list-style-type: none"> Des routines et habitudes d'études sont mises en place à la maison pour favoriser la réussite scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> Les SS collaborent avec le milieu scolaire dans l'intention de partager l'information et assurer une réponse adéquate aux besoins des enfants. Selon les caractéristiques de l'enfant, les SS s'assurent qu'il y ait une bonne adéquation entre le tuteur et l'enfant.
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"> L'implication du parent d'accueil repose sur le besoin d'accompagner l'enfant dans la lecture en vue de soutenir le développement des habiletés de lecture et d'écriture. La famille partage l'information sur le déroulement de l'intervention avec l'école. Les familles d'accueil sont formées afin de bien accompagner l'enfant dans la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme offert par la FA, en collaboration avec les SS et l'école. Les SS identifient et réfèrent les enfants qui pourraient bénéficier de l'intervention. L'école a la responsabilité de communiquer avec les familles sur une base hebdomadaire pour faire un suivi de la mise en place de l'intervention. Les intervenants des SS et les intervenants scolaires prennent part à la même formation que celle offerte au FA.

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Tordon et coll. (2020)	Skolfam model	Programme visant à améliorer la réussite éducative des jeunes en situation de placement . Le programme est coordonné par une équipe multidisciplinaire composée de psychologue, 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 (mapping) 3) un plan de développement de l'enfant 4) Mise en œuvre des interventions 5) Évaluation des progrès.	2 ans Tx. Individualisé + 2 rencontres interdisciplinaires/ semestre scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • La FA, est consultée afin d'évaluer les besoins de l'enfant et participe à l'établissement des objectifs. • En partenariat avec les SS et l'école, la famille partage la responsabilité des interventions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme offert par les SS dans le milieu scolaire, impliquant une collaboration étroite avec le milieu scolaire et les familles. • Les acteurs EFC collaborent à l'élaboration d'un plan d'intervention et participent à des rencontres multidisciplinaires deux fois par trimestre scolaire.
Vinnerljung et coll. (2014)	Paired reading	(Voir Osborne 2010)	(Voir Osborne 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • L'implication du parent d'accueil repose sur le besoin d'accompagner l'enfant dans la lecture en vue de soutenir le développement des habiletés de lecture et d'écriture. • Le parent est soutenu dans son rôle afin de soutenir l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme financé par les municipalités, offert par la FA, en collaboration avec les SS. • Les SS ont le rôle d'identifier les enfants qui pourraient bénéficier de l'intervention. • Un pédagogue formé est chargé de communiquer sur une base hebdomadaire avec la FA pour assurer le suivi de l'intervention (lecture quotidienne)

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Whitemore et coll. (2003)	Hand in Hand	Hand in Hand est une intervention multimodale intensive offerte aux jeunes qui présentent des problèmes graves de comportements. Le programme consiste à quatre heures de thérapie quotidienne qui comprend de l'éducation spécialisée, la gestion de cas intensive, le renforcement des compétences académiques et développementales et la thérapie individuelle et familiale. Le placement dans une famille d'accueil spécialisé est également envisagé auprès de jeunes qui présentent des problématiques comportementales sévères.	Soins de jours : Moy: 627 jours soins de jour FA spécialisé : Moy : 567 jours Thérapie : moy: 78 séances quotidiennes	<ul style="list-style-type: none"> • La FA fait partie de l'équipe de traitement qui partage les décisions sur les objectifs et actions à mettre en place. • Un soutien accru est offert aux familles et disponible en tout temps. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme mis en place dans un milieu de traitement par les SS impliquant une collaboration étroite entre la FA et une équipe interdisciplinaire des SS offrant une gamme de services (scolaires, sociaux et thérapeutiques) • L'équipe interdisciplinaire composée de divers professionnels partage les décisions sur les objectifs et actions à mettre en place. • Une préparation scolaire est offerte dans le milieu de traitement, mais le rôle de l'école n'est pas défini.
Winter et coll. (2011)	Letterbox Club	(Voir Mooney 2016)	Voir Mooney 2016	• (Voir Mooney 2016)	• (Voir Mooney 2016)

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Niveau secondaire					
Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôle					
Courtney et coll. (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, service de loisirs, appartements supervisés et programmes d'aide financière.	Moy: 781 jours Tx. individualisé	<ul style="list-style-type: none"> • La collaboration attendue de la famille est de s'engager dans la réussite du plan. La FA participe aux rencontres régulières (3 à 6 mois) qui ont pour but d'informer, réviser les progrès et, au besoin, adapter les interventions. • Des services offerts à domicile peuvent être mis en place pour soutenir le jeune et sa famille dans l'atteinte des objectifs établis. 	<ul style="list-style-type: none"> • ILP est un programme financé par le gouvernement fédéral aux États-Unis offrant une gamme de services sous la coordination des SS. • Le jeune, la famille et différents partenaires de la communauté (p. ex. intervenants sociaux, professionnels de la santé mentale, avocat spécialisé), collaborent à l'élaboration d'un plan d'intervention qui répond aux besoins du jeune. • Les ressources dans la communauté sont mises à profit pour répondre aux besoins du jeune. • Peut également impliquer d'interpeler les acteurs scolaires pour mieux comprendre les besoins du jeune.

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Geenen et coll. (2015)	Better futures	Programme d'intervention ciblé sur l'engagement du jeune dans son processus de scolarisation Better Futures 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"> • Une rencontre à domicile est prévue avec la famille en vue de présenter le programme et les objectifs plus en détail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme mis en place par des chercheurs en collaboration avec les SS. • La responsabilité des SS est de donner leur accord sur la participation des jeunes sélectionnés et initier le contact avec les familles et les intervenants.
Kim et coll. (2019)	Independent Living Program	(Voir Courtney 2011)	NS (long terme)	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2011)
Lindsey & Ahmed (1999)	Independent living program	(Voir Courtney 2011)	NS (long terme)	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2019)
Scannapieco et coll. (1995)	Independent Living Program	(Voir Courtney 2019)	NS (long terme)	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2019) 	<ul style="list-style-type: none"> • (Voir Courtney 2019)
Zinn & Courtney (2014)	Early Start To Emancipation Program (ESTEP)-	L'objectif du programme de tutorat ESTEP est d'améliorer les compétences en lecture et en mathématiques des jeunes	Jusqu'à 50 h. 2x/sem.	<ul style="list-style-type: none"> • L'implication de la FA repose sur la volonté de recevoir un tuteur à domicile. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme administré par un organisme sans but lucratif ayant un contrat de services avec les SS.

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
	Tutoring program	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.			<ul style="list-style-type: none"> Les SS jouent le rôle de référencement des jeunes.

JEUNES placés en CR

Niveau secondaire

Études incluant une comparaison post-test avec groupe contrôle

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"> Les parents, biologiques et d'accueils sont consultés pour obtenir de l'information concernant le jeune et informés des objectifs établis. 	<ul style="list-style-type: none"> Intervention offerte par les SS en collaboration avec d'autres partenaires dans la communauté Les SS visent à engager les parents dans le processus de réadaptation en informant le parent du plan de services via des contacts téléphoniques ou en personne. Les SS s'assurent que les jeunes reçoivent les ressources disponibles dans la communauté. Peut nécessiter de communiquer avec l'école au besoin.
----------------	---------------------------	---	--------------------------------	--	---

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
Green et coll. (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 famille d'accueil 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 aux parents biologiques.	Moy: 263 jours Tx individualisé	<ul style="list-style-type: none"> Le rôle parental des parents biologiques est soutenu par le développement d'habiletés. Un soutien accru est également offert au FA par un accès quotidien à un intervenant social en cas de besoin. La FA fait également partie de l'équipe d'intervention qui se rencontre sur une base hebdomadaire pour partager les informations et prendre des décisions. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme offert par les SS en collaboration avec la famille, l'école et une gamme complémentaire de services dans la communauté. Les collaborations reposent sur un partage d'information entre l'école, les SS et la famille par l'entremise de rencontres hebdomadaires pour évaluer les progrès.
Green et coll. (2014b)	Multi-dimensional Treatment Foster Care (MTFC)	(Voir Green 2014a)	Idem	• (Voir Green 2014a)	• (Voir Green 2014a)
Leve & Chamberlain(2007)	Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC)	Voir Green (2014a)	Moy: 174 jours Tx individualisé + thérapie 1x/sem.	• (Voir Green 2014a)	• (Voir Green 2014a)
McMillen et coll. (2015)	Treatment Foster Care for Older Youth (TFC-OY) Adaptation de MTFC	TFC-OY vise à aider les adolescents plus âgés ayant des besoins psychiatriques élevés à transitionner des centres de réadaptation vers des familles d'accueil. Le jeune est placé dans	18 mois Tx. Individualisé	• (Voir Green 2014a)	• (Voir Green 2014a)

Études	Nom de l'intervention	Description de l'intervention	Durée & intensité	Stratégies de rapprochement des parents	Processus de collaboration (EFC)
		une famille d'accueil spécialisée soutenue par équipe multidisciplinaire pour mettre en place un plan de traitement.			
Études incluant une comparaison pré/post-test sans groupe contrôlé					
Holden (1999)	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 privilège quotidien, thérapie de groupe, plan d'intervention et tenu d'un journal quotidien partagé avec les pairs et personnel soignant sont parmi les modalités du programme.	Moy : 8 mois Tx. Individualisé + Thérapie groupe : 4-5h / sem. réparties sur 4 jours	<ul style="list-style-type: none"> Le parent biologique, ou autre personne significative si celui-ci n'est pas adéquat, est mis à profit pour être un gardien du plan de rechute. 	<ul style="list-style-type: none"> Programme implanté en CR animé par le personnel clinique en place Équipe d'intervention multidisciplinaire (thérapeute, travailleurs sociaux) qui collabore en vue de développer une compréhension commune et partager les informations par rapport au jeune.
Weiss (2000)	Sierra Youth Center program	Le Sierra Youth Centre 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 thérapie de groupe, le counseling en matière de drogue 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.	Moy : 5,76 mois (1 - 9,5 mois) Tx. individualisé	<ul style="list-style-type: none"> Le rôle du parent repose sur la participation du parent biologique à de la thérapie famille en vue de rétablir la relation parent-enfant 	<ul style="list-style-type: none"> Programme implanté dans le CR par le personnel clinique en place. L'équipe du programme qui inclut psychologue, thérapeute, enseignants et autres professionnels se rencontre de manière régulière en vue de partager les informations et prendre des décisions par rapport au jeune.

**Annexe 11-
RÉFÉRENCES DES ÉTUDES INCLUSES DANS LA REVUE
SYSTÉMATIQUE**

Références des études incluses dans la revue systématique

- 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.
- Collin-Vézina, D., Coleman, K., Milne, L. et al. Trauma Experiences, Maltreatment-Related Impairments, and Resilience Among Child Welfare Youth in Residential Care. *Int J Ment Health Addiction* 9, 577–589 (2011). <http://doi.org/10.1007/s11469-011-9323-8>
- collin-Vézina, D., McNamee, S., Brazeau, C. & Laurier, C. (2019) Initial Implementation of the ARC Framework in Juvenile Justice Settings, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28:5, 631-654, <http://doi.org.10.1080/10926771.2019.1583709>
- 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
- 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. <http://doi.org/10.1007/s11414-014-9451-6>
- 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>

- Graham, I., Logan, J., Harrison, M., Straus, S., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *26*(1), 13–24. <http://doi.org.10.1002/chp.47>
- 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>
- 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>
- 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)
- Lipscomb, S. T., Pratt, M. E., Schmitt, S. A., Pears, K. C., & Kim, H. K. (2013). School readiness in children living in non-parental care: Impacts of Head Start. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *34*(1), 28-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.09.001>
- 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>
- 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. <http://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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.009>
- 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., Kim, H. K., Bruce, J., Healey, C. V., & Yoerger, K. (2013). Immediate effects of a school readiness intervention for children in foster care. *Early Education and Development*, 24(6), 771-791. <http://doi.org/10.1080/10409289.2013.736037>
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2361-2366. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.015>
- 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>
- Straus SE, Tetroe JM, Graham ID. Knowledge translation is the use of knowledge in health care decision making. *J Clin Epidemiol*. 2011 Jan;64(1):6-10. <https://doi.10.1016/j.jclinepi.2009.08.016>
- 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>
- 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*. (Publication No.6)[Thèse de doctorat, California School of Professional Psychology]. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.
- Whitemore, E., Ford, M., & Sack, W. H. (2003). Effectiveness of day treatment with proctor care for young children: A four-year follow-up.

Journal of Community Psychology, 31(5), 459-468.

<http://doi.org/10.1002/jcop.10062>

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

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.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.08.017>