



Réussite scolaire des cégépiens offrant du tutorat aux élèves du primaire en milieux défavorisés

Rapport de recherche

Alisha Wissanji, Ph.D.

Département de sciences de la nature
Cégep Marie-Victorin

En collaboration avec

Mélissa Goulet, Ph.D.

Département de psychoéducation et psychologie
Université du Québec en Outaouais

Isabelle Archambault, Ph.D.

École de psychoéducation
Université de Montréal

31 octobre 2018

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et de l'apprentissage (PAREA). Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs.

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Alisha Wissanji
7000 rue Marie-Victorin
Montréal, Québec, H1G 2J6
alisha.wissanji@collegemv.qc.ca

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2018

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2018

ISBN : 978-2-921068-60-4

Liste des abréviations

ANCOVA : Analyse de covariance

DEC : Diplôme d'études collégiales

MGS : Moyenne générale au secondaire

QDE : Questionnaire des effets

QMO : Questionnaire de mise en oeuvre

EDG : École des Grands

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

I. REMERCIEMENTS

Un grand merci aux directions des cégeps Marie-Victorin et de Maisonneuve pour avoir cru en l'École des Grands, implanter le projet au sein de leur institution et collaborer au projet de recherche.

Merci à Bertrand Rainville et Caroline Néron à la Direction de la planification de l'offre, de la formation continue et de la recherche du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour leur confiance et leur soutien.

Merci aux directions d'écoles primaires de nous avoir fait confiance en nous envoyant leurs élèves tous les samedis dans le cadre des activités de l'École des Grands. Vous être des collaboratrices extraordinaires.

À toute la famille de l'École des Grands, merci de votre généreux investissement en temps. Merci de penser hors de la boîte et de trouver des solutions créatives aux défis. Merci de votre leadership, de votre générosité et de vos initiatives qui permettent d'améliorer perpétuellement le projet. Merci d'avoir ce projet à cœur et de contribuer à son implantation depuis les trois dernières années. Sans vous, l'École des Grands ne serait ce qu'elle est et je n'aurais pu consacrer du temps à cette recherche. Je vous nomme ici : Mamoudou Mahamadou, Mario Touzin, Benoit Jobin, Ana-VirginiaTejada, Sarah-Lourdes Tejada, Mégane Francoeur, Alessandro Sartor, Tu Minh Diep, Shirley Vuong, Elaine Turmel, Julie Roberge, Halima Harrati, Marie Blain, France Côté, Catherine Paquin-Boivin, Jean-Luc Boucher, Monique Lussier, Lucie Aylwin, Perpetue Polifort, Monique Desrosiers, Clara Charpentier, Sylvie Bélanger, Marjolaine Dupuis et Antonio Urlea.

Merci aux étudiants du collégial qui se sont engagés dans l'École des Grands à titre de tuteurs et qui ont généreusement participé à la recherche en formant le groupe expérimental. Merci aux milliers d'étudiants du collégial qui ont participé à cette recherche à un moment ou un autre au cours des deux dernières années ; grâce à vous, nous avons pu extraire un groupe contrôle représentatif.

Merci à Alessandro, Mégane, Tu Minh et Shirley : les centaines d'heures que vous avez passées à effectuer la consolidation, la saisie et la codification des données recueillies ont rendu cette recherche possible.

Ma profonde gratitude à Isabelle Archambault, Chaire de recherche du Canada sur les écoles, le bien-être des enfants et la réussite scolaire de l'Université de Montréal pour croire en l'École des Grands, pour m'avoir introduit à la recherche en éducation et contribuer au design et à la méthodologie de cette recherche. Merci à Mélissa Goulet pour la construction des questionnaires en fonction d'outils validés, pour les analyses statistiques des données, les rapports d'impacts et les conseils de tous ordres. Merci, mesdames, de votre générosité en temps et en connaissance. C'est un honneur de travailler avec vous. Puisse ceci n'être que le début d'une longue collaboration.

Merci à ma soeur de m'avoir dit un jour «Aye, pourquoi tu mesures pas l'impact de l'École des Grands sur tes étudiants, je suis sûre qu'ils en bénéficient plus que les élèves du primaire?» Trois ans plus tard ... voici les résultats!

Table des matières

I	Remerciements	3
II	Liste des figures	6
III	Résumé	7
IV	Abstract	8
V	Mise en contexte	9
VI	Introduction	10
VII	Problématique et cadre théorique	13
VIII	Objectifs du projet	19
	i	19
	ii	19
	iii	20
IX	Méthodologie	21
	i	21
	ii	22
	iii	23
	iv	25
	v	26
X	Résultats	27
	i	27
	ii	27
XI	Discussion	28
XII	Conclusion et recommandations	28
	Bibliographie	30
XIII	Annexes	34

II. LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de motivation de Skinner et Belmont (1993) 17

III. RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude¹ est de mesurer de manière quantitative les effets du programme d'intervention parascolaire l'École des Grands sur la réussite scolaire des étudiants du collégial qui ont participé au programme tel qu'implanté sur une période de deux ans dans deux collèges montréalais. Dans un devis quasi-expérimental, les étudiants du collégial ayant participé aux activités de l'École des Grands à titre de tuteurs forment le groupe expérimental (n = 126). Ces derniers ont été comparés avant et après l'intervention à deux groupes contrôles : un groupe composé d'étudiants du collégial engagés dans une activité différente de l'École des Grands mais menant à une mention d'engagement étudiant sur leur bulletin (n = 126) et un second groupe regroupant des étudiants du collégial n'ayant participer à aucune activité menant à une mention d'engagement étudiant (n = 126). Les effets du programme ont été évalués sous l'angle de la réussite éducative selon le modèle développé par Skinner et Belmont (1993). Plus particulièrement, l'évaluation porte sur les facteurs de réussite éducative que sont le sentiment d'appartenance aux pairs et à l'institution, le sentiment de compétence dans les études, le sentiment d'autonomie dans les études, l'engagement comportemental dans les études, l'engagement cognitif dans les études, la motivation intrinsèque face aux études, les buts d'évitement, les résultats scolaires et la persévérance dans les études. Ici, la réussite scolaire est considérée comme le fruit d'un processus qu'est la réussite éducative. Les variables de contrôle retenues sont l'âge, le sexe, le statut socio-économique de la famille, le profil scolaire, l'origine ethnique et la moyenne au secondaire. Des analyses de covariances (ANCOVAS) sont réalisées pour chacun des objectifs de recherches en contrôlant pour les données du pré-test, l'effet de cohorte ainsi que l'effet de dosage. De plus, la mise en oeuvre de l'intervention a été évaluée.

Les principaux résultats quantitatifs sur l'échantillon total sont une amélioration positive marginalement significative de la motivation intrinsèque du groupe expérimental en comparaison aux deux groupes contrôle. Les analyses révèlent aussi que les étudiants du collégial en difficultés (dont la MGS émise par le MELS est plus petite ou égale à 70) sont ceux qui bénéficient le plus de participer à l'École des Grands. En effet, on voit une amélioration statistiquement significative sur leur sentiment d'autonomie, leur engagement comportemental dans leurs études et leur motivation intrinsèque, et ce, en comparaison aux deux groupes contrôles. Aussi, en T-tests, les élèves du groupe expérimental voient une amélioration significative de leur Cote R, leurs stratégies métacognitives et leur motivation intrinsèque. L'École des Grands contribue donc de manière positive à la réussite scolaire des étudiants du collégial. Considérant les effets bénéfiques qu'à l'École des Grands sur les facteurs de réussite éducative des étudiants du collégial, le faible coût d'exploitation du programme et son potentiel d'exportation, cette initiative pourrait s'avérer être un environnement éducatif parascolaire nouveau à découvrir et implanter dans les cégeps puisqu'il permet de soutenir la réussite scolaire des étudiants du collégial issus de tous les profils et particulièrement des étudiants les plus vulnérables. Cette recherche a été réalisée suite à l'obtention des certificats éthiques à la recherche de chaque établissement participant ainsi que l'obtention des consentements des participants. Cette recherche a été effectuée dans le respect des règles éthiques et en assurant la protection des renseignements confidentiels ainsi que l'anonymité des participants.

Descripteurs : Réussite éducative - École des Grands - réussite scolaire - motivation scolaire -

¹Code du projet : PA 2016-014. Titre du projet : Réussite scolaire des cégépiens offrant du tutorat aux élèves du primaire en milieux défavorisés. Chercheure principale : Alisha Wissanji, Ph.D., Cégep Marie-Victorin. Cochercheures : Isabelle Archambault, Ph.D. et Mélissa Goulet, Ph.D., Université de Montréal.

environnement éducatif

IV. ABSTRACT

The main objective of this study² was to quantitatively measure the effects of l'École des Grands on the academic success of college students who took part in the program as implemented over a two-year period in two Montreal colleges. In a quasi-experimental design, college students who participated in l'École des Grands activities as tutors formed the experimental group (n = 126). These were compared before and after the intervention to two control groups : a group of college students engaged in an activity different from l'École des Grands but which led to a mention of student engagement on their transcript (n = 126) and a second group of college students who did not participate in any activity leading to the student engagement mention (n = 126). The effects of the program have been evaluated bases on the measure of educational success. We are using this concept as it's defined in the model developed by Skinner and Belmont (1993). More specifically, the evaluation focuses on the following factors of educational success : the feeling of belonging to peers and the institution, the feeling of competence in one's studies, the feeling of autonomy in one's studies, the behavioral commitment of students in their studies, cognitive engagement in one's studies, intrinsic motivation in one's studies, avoidance goals, academic success and perseverance in one's studies. Here, academic success is seen as the result of a process which is the educational success. The control variables used are age, sex, socio-economic status of the family, school profile, ethnicity, and high school average. Moreover, the implementation of the intervention was evaluated. Covariance analysis (ANCOVAS) are performed for each of the research objectives by controlling for the pre-test data, the cohort effect as well as the dosage effect.

The main quantitative results on the total sample are a marginally significant positive improvement in the intrinsic motivation of the experimental group compared to the two control groups. The analysis also reveal that college students in difficulty (those whose high school's average as issued by the Ministry of Education is less or equal than 70) are the ones who benefit the most from attending l'École des Grands. In fact, we can see a statistically significant improvement in their sense of autonomy, their behavioral commitment to their studies and their intrinsic motivation, compared with the two control groups. Also, in T-tests, students in the experimental group see a significant improvement in their R-scores, their metacognitive strategies and their intrinsic motivation. Thus, l'École des Grands contributes positively to the academic success of college students. Considering the beneficial effects that l'École des Grands has on the educational success factors of college students, the low operating cost of the program and its exportation potential, the initiative could prove to be a new extracurricular educational environment to discover and implement in colleges since it supports all college students' academic success, and particularly the most vulnerable ones. This research was carried out following the emission of an ethical research certification from each of the participating establishment as well as obtaining the consents of the participants. This research was conducted in compliance with ethical rules and ensuring the protection of confidential information as well as the anonymity of the participants.

²Project's identification code : PA 2016-014. Title : Academic success of college students offering tutoring to elementary students in disadvantaged areas. Principal investigator : Alisha Wissanji, Ph.D., Marie-Victorin College. Collaborators : Isabelle Archambault, Ph.D. et Mélissa Goulet, Ph.D., University of Montreal.

Keywords : Educational success - École des Grands - academic success - school motivation - educational environment

V. MISE EN CONTEXTE

L'École des Grands était à la base un centre d'aide au devoir et d'éveil scientifique à l'attention d'élèves du primaire issus de milieux défavorisés multiethniques. L'objectif du programme était de contribuer à la réussite scolaire des enfants. Le projet fut implanté à l'hiver 2015 au Cégep Marie-Victorin afin de contribuer aux efforts visant à prévenir le décrochage scolaire à Montréal-Nord. En effet, le taux de décrochage scolaire au secondaire à la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île qui dessert Montréal-Nord était de 25,7% en 2014 alors que la moyenne québécoise de l'époque était de 15,3%. Le cégep était ainsi situé sur le territoire de la commission scolaire avec le plus haut taux de décrochage scolaire sur l'île de Montréal. Forte d'une vaste expérience d'engagement dans des projets philanthropiques à vocation éducative, A. Wissanji créa l'École des Grands en établissant un partenariat entre la commission scolaire, des écoles primaires du quartier et la direction du Cégep Marie-Victorin. Chaque samedi matin de l'année scolaire, les élèves du primaire se rendent au Cégep où ils sont accueillis par des étudiants du collégial. Issus de tous les profils, ces derniers accompagnent les enfants dans leurs devoirs de français et de mathématiques en plus de leur faire vivre des expériences scientifiques dans les laboratoires du Cégep pour développer la curiosité intellectuelle et l'émerveillement des élèves. La mission du centre est de contribuer à l'égalité des chances et de donner aux populations issues de milieux défavorisés un réel accès à la réussite éducative en utilisant comme levier l'expertise, les infrastructures et l'engagement social du réseau collégial. Une implication bénévole aux activités de l'École des Grands à titre de tuteurs permet aux étudiants du collégial d'obtenir une mention d'engagement étudiant à leur bulletin de la part du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Deux critères doivent toutefois être respectés : ne pas être absents à plus de trois activités de l'École des Grands et ne pas avoir plus d'un échec à ses cours (ceci étant un critère ministériel). Outre l'absence d'antécédent criminel, tous les étudiants du collégial intéressés peuvent se joindre à l'École des Grands. Il n'y a aucun critère de sélection. Le rendement scolaire n'est donc pas un facteur discriminatoire.

Ce qui s'est passé au fil des années n'avait pas été anticipé par la fondatrice du programme. Plusieurs étudiants du collégial vivant des difficultés scolaires s'impliquaient comme tuteurs à l'École des Grands et n'obtenaient pas la mention d'engagement étudiant après leur première session d'implication en raison du trop grand nombre d'échecs à leurs propres cours. Cependant, ils continuaient de revenir à l'École des Grands de session en session comme tuteurs. Alors que la motivation extrinsèque qu'est la mention d'engagement étudiant ne faisait plus partie de l'équation, la chercheuse principale s'est demandée «Mais qu'est-ce qu'ils en retirent?». Qui plus est, ces mêmes étudiants finissaient par obtenir ladite mention au bout de quelques sessions d'implication à l'École des Grands... comme si leur participation au programme améliorait leurs notes au collégial.

À ce jour, plusieurs efforts ont été déployés afin de mesurer les effets de l'École des Grands sur les élèves du primaire qui y participent. Or, ce projet de recherche est une première étude sur les effets de l'École des Grands auprès des étudiants du collégial qui s'engagent comme tuteurs.

VI. INTRODUCTION

L'École des Grands est un programme d'intervention qui cible d'une part les élèves du primaire issus de milieux défavorisés et, d'autre part, les étudiants collégiens fréquentant un collège situé en milieu défavorisé. Les objectifs du programme sont de favoriser la réussite scolaire des élèves du primaire issus de milieux défavorisés et de soutenir la réussite éducative des étudiants du collégial. Les milieux défavorisés, ou socio-économiquement faibles sont caractérisés par « la pauvreté, l'absence d'intégration socioprofessionnelle aux institutions, l'instabilité familiale, le faible niveau de scolarisation et la transmission de valeurs, d'attitudes et de comportements qui permettent peu aux enfants d'échapper eux-mêmes à la pauvreté » [45]. Au Québec, «les enfants de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres en ce qui concerne la lecture et l'écriture dès la première année» [41]. Quant à l'impact de la défavorisation sur la famille et la réussite scolaire, la méconnaissance des parents en milieu défavorisé sur les façons de stimuler ou d'aider leur enfant dans sa réussite scolaire est l'une des raisons de l'échec scolaire [41]. L'École des Grands vise à améliorer la réussite scolaire des élèves du primaire qui y participent et à soutenir la réussite éducative des étudiants au collégial qui y prennent part à titre de tuteurs.

Développé au Cégep Marie-Victorin par Dr Alisha Wissanji, le programme requiert des cégeps participants qu'ils accueillent, les samedis matins, des élèves de la première à la sixième année primaire provenant d'écoles situées à proximité. Les écoles primaires participant à la présente étude occupent le 10e rang décile de l'Indice de Milieu Socio-Économique (IMSE) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES), ce qui signifie que ces écoles se classent parmi les 10% des écoles les plus défavorisées du Québec. Dans les classes du cégep, ces élèves du primaire sont accompagnés par des tuteurs dans leurs devoirs de français et de mathématiques et réalisent des expériences scientifiques dans les laboratoires du collège afin d'apprendre la méthode scientifique, de développer leur intérêt envers les sciences, leur curiosité et leur émerveillement. Cette collaboration novatrice de deux ordres d'enseignement entre lesquels l'arrimage n'est pas courant se distingue par le fait que les tuteurs recrutés sont des étudiants collégiaux bénévoles issus de différents programmes au sein d'un même Cégep. L'assiduité à l'École des Grands ainsi qu'un bon rendement à leurs cours (les étudiants ont droit à au plus un échec scolaire par session) permettent aux étudiants collégiaux d'obtenir sur leur bulletin une mention d'engagement étudiant décernée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. La vision du programme est de prévenir la pauvreté par l'éducation. La mission de l'École des Grands est de contribuer à l'égalité des chances et de permettre aux populations de milieux défavorisés un réel accès à la réussite éducative, en utilisant comme levier l'expertise, les infrastructures et l'engagement social du réseau collégial.

La présente recherche est une étude longitudinale quantitative de l'impact de l'environnement éducatif qu'est l'École des Grands sur les étudiants du collégial qui y participent à titre de tuteurs.

L'objectif principal de ce projet de recherche est d'évaluer si l'École des Grands permet de soutenir la réussite scolaire de ces étudiants. Puisque la réussite scolaire est le résultat d'un processus (Skinner et Belmont, 1993), chaque dimension préalable à la réussite scolaire est ici mesurée et développée. Par conséquent, les objectifs spécifiques de la recherche se décrivent à court, moyen et long terme. Plus particulièrement, les objectifs à court terme sont de mesurer si les étudiants développent leur sentiment d'appartenance aux pairs et à l'institution, développent leur sentiment de compétence dans leurs études, développent leur sentiment d'autonomie face à leurs études, augmentent leur engagement comportemental dans leurs études ainsi que leur engagement cog-

nitif dans leurs études. Les objectifs à moyen terme de l'étude sont de mesurer si les étudiants augmentent leur motivation intrinsèque face à leurs études, diminuent leurs buts d'évitement de la tâche et augmentent leurs résultats scolaires. Les objectifs à long terme de l'étude sont d'évaluer si les étudiants persévèrent dans leurs études. La mise en oeuvre de l'intervention a aussi été évaluée.

Le présent rapport est divisé en six chapitres. Le premier chapitre expose l'émergence de l'École des Grands, la problématique à laquelle le programme tente de répondre ainsi et que le phénomène intéressant qu'il a créé auprès des étudiants du collégial. Le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude y est présenté. Après avoir précisé les limites des études existantes, la contribution originale de notre évaluation et circonscrit les limites de celle-ci, les objectifs généraux et spécifiques sont exposés. La méthodologie, les résultats et la discussion suivent. Des recommandations sont présentées avec les conclusions du rapport.

Il est à noter qu'avec l'accord du MEES, les résultats et conclusions de cette recherche seront publiés dans plusieurs articles scientifiques révisés par les pairs. Afin d'éviter l'auto plagiat, les analyses statistiques, les résultats et les conclusions sont volontairement présentés ici de manière sommaire. Le lecteur intéressé est invité à consulter les articles qui seront publiés sous peu.

VII. PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

L'augmentation de la réussite scolaire est au coeur des priorités de notre système d'éducation, et ce, particulièrement depuis l'adoption de la loi 112 [22] visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, notamment chez les enfants en milieux défavorisés. Les milieux défavorisés, ou socio-économiquement faibles, sont caractérisés par «la pauvreté, l'absence d'intégration socioprofessionnelle aux institutions, l'instabilité familiale, le faible niveau de scolarisation et la transmission de valeurs, d'attitudes et de comportements qui permettent peu aux enfants d'échapper eux-mêmes à la pauvreté» [45]. Au Québec, «les enfants de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres en ce qui concerne la lecture et l'écriture dès la première année» [41]. Quant à l'impact de la défavorisation sur la famille et la réussite scolaire, la méconnaissance des parents en milieux défavorisés sur les façons de stimuler ou d'aider leur enfant dans sa réussite scolaire est l'une des raisons de l'échec scolaire [41].

Diverses études et initiatives du Ministère de l'Éducation démontrent l'importance particulière de programmes d'intervention où tous les acteurs (école-communauté-famille) travaillent en concertation afin de favoriser la réussite scolaire des enfants dans les milieux défavorisés pour éliminer cette pauvreté [33]. Or, lors de l'écriture de cette demande de bourse, les dernières données officielles indiquaient que le taux de décrochage annuel au Québec était de 15,3% pour l'ensemble de la province [34]. À la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), dans Montréal-Nord et ses environs, le taux de décrochage scolaire grimpe à 25,7% [34]. Ceci plaçait la CSPI en tête de file des commissions scolaires à plus haut taux de décrochage scolaire sur l'île de Montréal. Il va de soi que le Ministère de l'Éducation du Québec convie les écoles en milieux défavorisés et multiethniques de non seulement faire davantage, mais aussi de faire autrement [31].

Soucieux de faire partie de la solution à ce problème, le Cégep Marie-Victorin, en partenariat avec la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île, les directions de deux écoles primaires environnantes et le soutien financier de la bourse NovaScience du Ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Exportation, a mis sur pied, en février 2015, un centre d'aide aux devoirs et d'éveil scientifique. Nommé l'École des Grands, ce programme parascolaire vise à augmenter la réussite scolaire des élèves du primaire issus de milieux défavorisés multiethniques et soutenir la réussite éducative des étudiants du collégial. Unique Cégep dans Montréal-Nord, les activités du centre prennent place au sein même du Cégep Marie-Victorin; se voulant un environnement propice à l'apprentissage des enfants et les inspirant aux études postsecondaires.

Désirant «faire davantage et autrement», l'École des Grands est une intervention novatrice dont les différents volets ont été réfléchis afin de soutenir la réussite scolaire de tous ses acteurs. Tous les samedis matin, de 9h à 12h, le Cégep Marie-Victorin accueille dans ses locaux et laboratoires une soixantaine d'élèves du primaire, de la première à la sixième année, provenant de deux écoles primaires de la CSPI en milieu défavorisé. Ces derniers sont accompagnés par des tuteurs dans leurs devoirs de français et de mathématiques et réalisent des expériences scientifiques dans les laboratoires scientifiques du collège afin de développer leur curiosité intellectuelle, leur intérêt envers les sciences et leur émerveillement. Cette collaboration novatrice de deux ordres d'enseignement entre lesquels l'arrimage n'est pas courant se distingue par le fait que les trente tuteurs recrutés chaque session sont des étudiants du collégial bénévoles issus de différents programmes au sein d'un même Cégep. L'assiduité dans le programme et ne pas avoir plus d'un échec à leurs cours permettent aux tuteurs d'obtenir une mention d'engagement étudiant du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à leur bulletin. Par son implication

au projet, le Cégep répond quant à lui à l'une des orientations de son plan stratégique qui est «l'accroissement de l'engagement du Cégep dans la communauté et de son rayonnement local, régional et international» [9]. La direction de la CSPI sélectionne les écoles primaires participantes alors que les directions d'écoles primaires travaillent en étroite collaboration avec les enseignantes du primaire afin de sélectionner les élèves du primaire avec des moyennes en français et en mathématiques situées entre 50% et 70%. Ce critère a été établi par la fondatrice de l'École des Grands. La connaissance qu'ont les enseignantes du contexte familial des élèves est aussi prise en considération dans l'identification des participants. Les écoles primaires participant à la présente étude occupent le 10e rang décile de l'Indice de Milieu Socio-Économique (IMSE) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES), ce qui signifie que ces écoles se classent parmi les 10% des écoles les plus défavorisées du Québec.

Dans le cadre des activités de l'École des Grands, nous avons observé un phénomène intéressant. La majorité des tuteurs de l'École des Grands viennent de Montréal-Nord et sont issus de minorités visibles ; il va sans dire qu'ils deviennent rapidement des mentors pour les élèves du primaire. Les résultats scolaires n'étant pas un critère de sélection des tuteurs, plusieurs sont eux-mêmes en difficulté scolaire, ont des profils atypiques (tremplin DEC) ou ont recours aux services adaptés du collège (SAIDE). Avant de commencer leur implication à l'École des Grands, tous les tuteurs reçoivent une formation rigoureuse lors d'une journée préparatoire à laquelle participent bénévolement les professionnels suivants : une orthopédagogue et enseignante universitaire en stratégie d'apprentissage, un travailleur social, une enseignante spécialiste de l'aide à la réussite en français au collégial, une conseillère des services aux étudiants au collégial et une universitaire inscrite en sciences qui joue le rôle de coordonnatrice scientifique. Ces professionnels soutiennent les tuteurs tout au long des activités, leur permettant ainsi d'assister efficacement les enfants lors des activités du samedi. Le centre est géré par un directeur dont le rôle est de veiller au bon fonctionnement des opérations, gérer les cas problématiques durant les activités, outiller les tuteurs d'un point de vue pédagogique et les aider avec la discipline de classe si nécessaire.

Alors que les résultats du programme sont concluants au primaire, aucune évaluation des effets n'avait encore été réalisée chez les élèves du collégial agissant comme tuteurs. Il est intéressant de noter que malgré le fait que les tuteurs en difficulté scolaire n'obtiennent pas la mention d'engagement du Ministère de l'Éducation en raison de leurs taux d'échecs à leurs propres cours (critère ministériel), ces derniers se réinscrivent session après session à l'École des Grands et participent aux activités à titre de tuteurs. Dans plusieurs cas, ces étudiants ont vu leur taux d'échecs diminuer au fil des sessions pour enfin obtenir ladite mention. Cette observation a amené la fondatrice de l'École des Grands et chercheuse principale à se demander qu'est-ce que les tuteurs tiraient de leur expérience. Se pourrait-il qu'ils bénéficient de l'École des Grands encore plus que les élèves du primaire ?

Amorcé comme un projet destiné à aider des enfants en milieux défavorisés, l'École des Grands semble être un environnement éducatif aux retombées intéressantes pour favoriser la réussite des étudiants de niveau collégial qui y sont tuteurs. De par la formation et l'accompagnement qu'ils y reçoivent, l'École des Grands semble en effet permettre aux tuteurs d'évoluer dans un environnement de pratiques pédagogiques favorisant la motivation scolaire ainsi que le développement d'attitudes et de comportements favorables à leur propre réussite scolaire.

Notre étude consiste, à priori, en une première évaluation longitudinale rigoureusement quantitative de l'impact de l'École des Grands sur la réussite scolaire des étudiants collégiaux qui ont

participé au projet. Une attention particulière est mise sur les étudiants vulnérables, c'est-à-dire, les étudiants issus de milieux défavorisés et/ou à risque de difficulté scolaire. La question posée dans le cadre de cette recherche est la suivante : quel est l'impact de l'École des Grands sur la réussite éducative de ces étudiants collégiaux qui participent aux activités à titre de tuteurs? Plus précisément, quels effets cette participation entraîne-t-elle sur l'engagement, la motivation et les notes scolaires chez les tuteurs et, en particulier, chez ceux issus de milieux défavorisés et/ou à risque de difficultés scolaires. La réussite éducative réfère ici au processus menant à la réussite scolaire : elle dépend du contexte dans lequel se trouve l'étudiant, de sa motivation et de ses comportements [11] [42]. Cette définition de la réussite éducative s'arrime dans un modèle de motivation [42] [11]. La réussite scolaire, quant à elle, est le résultat de ce processus. Dans cette étude, on mesurera la réussite scolaire par les notes de l'élève. Par souci de rigueur, nous définissons le terme « milieu défavorisé » selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [32]. Cet indice est composé de deux variables, soit « la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, lesquels ressortent comme les variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire » [35]. Ce même indice a été utilisé par le MEES pour identifier les écoles qui participent à certaines stratégies d'intervention gouvernementale en milieu défavorisé. Nous utilisons la carte de la population scolaire et les indices de défavorisation du MEES [32] afin de déterminer si une école primaire ou un cégep se trouve en milieu défavorisé. Par ailleurs, le terme étudiant « à risque de difficultés scolaires » fait référence aux étudiants du collégial qui ont une moyenne générale au secondaire (MGS émise par le MELS) plus petite ou égale à 70%. La recherche montre d'ailleurs que la moyenne générale au secondaire est un puissant indicateur de la réussite au collégial et de la probabilité d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) [21] [15] [16].

Bien qu'il puisse être intuitif qu'un étudiant du collégial à risque de difficulté scolaire puisse nécessiter des mesures de réussite scolaire tel que proposé dans ce projet, il n'en va pas automatiquement de soi pour les étudiants issus de milieux défavorisés. Pourquoi donc vouloir étudier cette population et avancer qu'elle puisse aussi nécessiter de mesures de réussite scolaire? L'importance d'étudier les effets de l'École des Grands sur la réussite scolaire des étudiants collégiaux issus de milieux défavorisés puise sa source de la littérature scientifique. «Dans les milieux socio-économiquement faibles, on peut observer la coexistence de plusieurs facteurs de risques qui produisent des effets multiples sur les personnes qui y vivent [...]. Ces effets sont manifestes tant du point de vue de la santé physique que de celui du développement général, social, affectif et cognitif et des problèmes vécus à l'école» [33]. L'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEL) [17] abonde dans le même sens et indique que l'exposition à plus de quatre facteurs de risque chez un enfant peut entraîner des difficultés scolaires et sociales qui peuvent s'accroître considérablement dans le temps chez ce dernier. De plus, il fut constaté en milieu socio-économiquement faible que les enfants de décrocheurs scolaires ou parents peu scolarisés éprouvent à leur tour des difficultés scolaires et quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme [23], ce qui contribue à faire perdurer le cycle de pauvreté dans lequel ils sont impliqués. En somme, l'état actuel des connaissances soutient l'importance d'étudier de manière spécifique les effets de la participation à l'École des Grands sur l'engagement, la motivation et la réussite des tuteurs et particulièrement chez ceux à risque de difficultés scolaires ou qui sont issus de milieux défavorisés .

Les facteurs qui favorisent la réussite scolaire au collégial ont fait l'objet de plusieurs études. Les manières d'atteindre cette réussite aussi. Le rapport d'enquête sur les facteurs de réussite du collégial de la Fédération des Cégeps [20] donne par exemple la voie aux étudiants et relève que

les facteurs déterminants de la réussite sont la volonté de réussir, les habitudes et les méthodes de travail, la maîtrise de la langue et les encouragements des parents [20]. Les étudiants peuvent aussi y lire sept conseils pour mieux réussir selon leurs pairs qui ont réussi tous leurs cours de première session collégiale : gestion du temps, prendre de l'avance, demander de l'aide, étudier régulièrement, être présent au cours, être passionné par son domaine d'étude et se motiver et persévérer [20]. Les limites d'une telle enquête reposent cependant sur le choix des sujets eux-mêmes : des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session. Qu'en est-il des étudiants plus vulnérables : ceux qui sont à risque de difficulté scolaire, qui n'ont pas réussi tous leurs cours de première session ou qui viennent de milieux défavorisés ?

D'autres initiatives recensées dans la littérature sur la réussite scolaire au collégial se veulent plus pratique telle que «101 moyens de motiver » [40]. On y retrouve la notion de motivation comme ingrédient essentiel à la réussite scolaire. Cette étude recense et présente des pratiques d'enseignement qui ont un impact positif sur la motivation des étudiants. Cependant, l'objectif est très précis ; avoir un impact sur la motivation des étudiants du premier cours de français 601-101 du collégial. Les résultats sont donc difficilement transférables aux autres domaines ou à l'ensemble du cheminement académique des élèves.

Bien que la majorité de la littérature scientifique sur le tutorat se penche sur l'effet de ce type d'intervention sur les mentorés, il existe des écrits sur les effets du tutorat sur les tuteurs ou mentors au secondaire [7], à l'université [28], au sein du programme Grands Frères, Grandes Soeurs [36] et même au niveau collégial auprès de jeunes à risque [30]. Par contre, la principale limite de ces études est qu'elle s'intéresse aux effets des interventions auprès des tuteurs ou mentors sur une seule dimension (ou variable), soit le sentiment d'efficacité ou la perception qu'a un individu de son efficacité [3]. Cette perception s'ancre dans le modèle sociocognitif de Bandura (1986) selon lequel l'évaluation d'un individu sur son efficacité relève de sa motivation et de ses activités cognitives.

Dans cette recherche, nous proposons d'évaluer l'ensemble des variables clés menant à la réussite scolaire. Pour ce faire, nous adoptons le modèle de Skinner et Belmont (1993) où le «sentiment d'efficacité» n'est qu'une variable parmi un plus grand ensemble. Dans un premier temps, nous décrivons ce modèle, puis en justifions le choix.

Les auteurs de [42] définissent la réussite scolaire, le développement des compétences et des habilités comme des conséquences des actions et comportements d'un étudiant. Ces comportements sont eux-mêmes influencés par des facteurs de motivation scolaire qui découlent d'un contexte. La théorie de Skinner et Belmont (1993), illustrée à la figure 1, est unique en son genre, car elle combine les résultats de recherche en psychologie portant sur les facteurs de motivation propre à l'individu (attentes, perceptions, valeurs, intérêts, etc. [19] [39] [4]) aux recherches en éducation portant sur le comportement que les enseignants devraient adopter afin de favoriser la motivation de leurs étudiants (modélisation, louanges sincères, attention individualisée, etc. [8] [24]). À l'interface de ces deux disciplines complémentaires émerge une nouvelle perspective de la motivation. Ce modèle s'appuie sur la théorie de [13] selon laquelle un contexte social qui remplit les besoins psychologiques de base d'un étudiant optimise l'engagement de ce dernier. Le développement des compétences et d'habiletés s'en suit.

Les dimensions de la réussite éducative ayant été retenues pour la présente étude sont les suivants : le sentiment d'appartenance à l'institution, le sentiment de compétence dans les études,

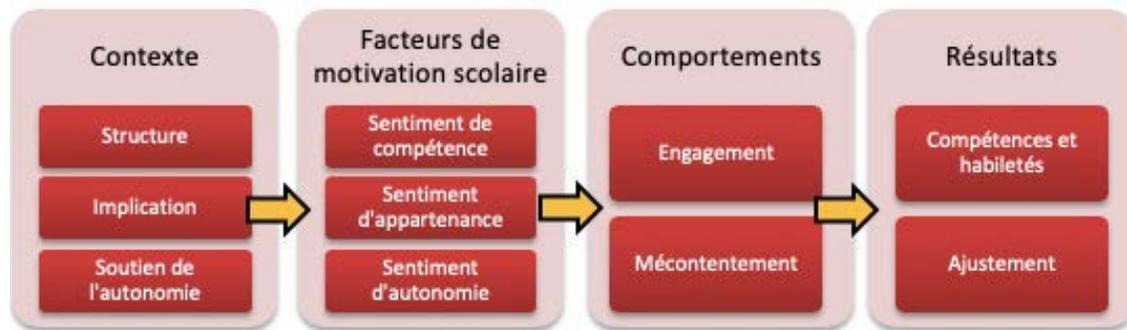


Figure 1 – Modèle de motivation de Skinner et Belmont (1993).

le sentiment d'autonomie dans les études, l'engagement comportemental, l'engagement cognitif dans les études, la motivation intrinsèque, la réussite scolaire et la persévérance scolaire. Identifiés comme étant les besoins psychologiques primaires des étudiants par Skinner et Belmont (1993), le sentiment d'appartenance, le sentiment de compétence et le sentiment d'autonomie sont, selon le modèle théorique des auteurs, influencés par le contexte scolaire pour mener vers un engagement scolaire. L'engagement scolaire est défini comme étant le rapport de l'étudiant envers son expérience de scolarisation : il reflète la mobilisation de ses ressources (comportementales, cognitives et affectives) dans son cheminement vers la réussite et la persévérance scolaires (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004)

Le facteur limitant de la théorie de Skinner et Belmont est qu'il considère le comportement des professeurs comme unique contexte influençant la motivation scolaire. D'autres modèles, tel que le modèle sociocognitif de la motivation à apprendre [11] adopte une approche beaucoup plus holistique. Dans [11], le «contexte» inclut non seulement un «milieu scolaire» qui tient compte du niveau de performance scolaire antérieur de l'étudiant et l'esprit de coopération ou de compétition qui existe avec les autres élèves et dans lequel s'effectue l'apprentissage [3], mais aussi un «milieu familial». L'idée vient de [10] où la perception d'un étudiant de la valeur qu'accordent ses parents à l'école ainsi que la perception de l'étudiant par rapport au niveau de confiance que ses parents peuvent avoir sur ses capacités de réussir son déterminant. Finalement [11] propose que le choix des pratiques pédagogiques employées par les enseignants ont aussi un effet significatif sur la motivation des élèves ainsi que sur leurs comportements en classe et à l'école tels qu'étudié par [26] [37] [38]. Le choix du modèle de Skinner et Belmont (1993) vient du fait que nous circonscrivons cette recherche à un «contexte», ici identifié comme l'environnement éducatif l'École des Grands, qui ne concerne que le milieu scolaire.

Comme nous avons pu le constater à présent, la réussite scolaire, dans le modèle employé dans cette recherche, est le fruit d'un processus. Il s'agit de la conséquence des divers comportements et attitudes découlant de facteurs de motivations influencés par un contexte donné. Nous nommons ici ce processus « réussite éducative ». Cette recherche se penchera sur la réussite éducative des tuteurs participant à l'École des Grands. Nous nous posons la question suivante : l'environnement éducatif qu'est l'École des Grands, c'est-à-dire le contexte, mène-t-il à la réussite scolaire des tuteurs ? Dans cette recherche, la « réussite scolaire » sera mesurée de manière quantitative c'est-à-dire par les notes aux bulletins. Plus précisément, sur la base du modèle de l'autodétermination proposé par Skinner et Belmont (1993), la présente étude vise à étudier comment l'environnement

éducatif qu'est l'École des Grands influence la motivation, les comportements et la réussite des tuteurs du collégial. Sur la base de ce modèle, nous postulons que le « contexte » d'implication, de soutien à l'autonomie et de structure offert aux tuteurs à l'École des Grands favorisera leur propre motivation, comportements et éventuellement, leur réussite dans leurs études. En effet, tel que mentionné précédemment, ces tuteurs reçoivent tous une formation rigoureuse offerte par des professionnels (orthopédagogue, enseignante universitaire en stratégie d'apprentissage, travailleur social, enseignante spécialiste de l'aide à la réussite en français au collégial, conseillère des services aux étudiants au collégial), notamment sur la façon d'encadrer et de structurer le travail des enfants lors d'activités d'apprentissage. Tout au long des activités, ils sont également soutenus et accompagnés, tant au niveau affectif qu'instrumental, par certains de ces professionnels, une coordonnatrice scientifique et par le directeur du centre, dans le but de pouvoir jouer leur rôle de mentor de manière efficace et autonome. Les tuteurs bénéficient également du soutien de leurs pairs tuteurs à travers une plateforme réflexive intégrée au programme l'École des Grands où les tuteurs échangent et partagent de manière hebdomadaire leur expérience et les difficultés rencontrées au cours des activités dans le but d'identifier des pratiques gagnantes. On peut donc postuler que la structure, le soutien à l'autonomie et l'implication qu'ils reçoivent dans ce contexte, à travers les formations et l'accompagnement, sont à même de les aider à développer leurs connaissances et compétences à la fois pour jouer leur rôle de mentor, mais également pour parfaire leurs propres habiletés de travail et d'études, ce qui contribuera à favoriser leur motivation, leur engagement et leur réussite dans leurs études.

VIII. OBJECTIFS DU PROJET

Cette recherche se veut une évaluation de l'impact du « contexte » qu'est l'environnement éducatif l'École des Grands sur la réussite scolaire des étudiants du collégial qui participent aux activités à titre de tuteurs. Puisque la réussite scolaire est le résultat d'un processus nommé la réussite éducative (voir figure1), chaque dimension de la réussite éducative est développée et mesurée avant de voir des effets sur la réussite scolaire. Par conséquent, les objectifs spécifiques de la recherche se décrivent à court, moyen et long terme.

i. Objectif général

Objectif général : Évaluer si l'environnement éducatif qu'est l'École des Grands permet de soutenir la réussite scolaire des étudiants collégiaux qui participent aux activités à titre de tuteurs.

ii. Objectifs spécifiques

Objectifs spécifiques à court terme :

1. Les étudiants développeront leur sentiment d'appartenance aux pairs et à l'institution.
2. Les étudiants développeront leur sentiment de compétence dans leurs études.
3. Les étudiants développeront leur sentiment d'autonomie face à leurs études.
4. Les étudiants augmenteront leur engagement comportemental dans leurs études.
5. Les étudiants augmenteront leur engagement cognitif dans leurs études.

Objectifs spécifiques à moyen terme :

1. Les étudiants augmenteront leur motivation intrinsèque face à leurs études.
2. Les étudiants diminueront leurs buts d'évitement de la tâche.
3. Les étudiants augmenteront leurs résultats scolaires.

Objectifs spécifiques à long terme :

1. Les étudiants persévéreront dans leurs études.

La mise en oeuvre du programme au sein des deux sites a aussi été évaluée mais de manière descriptive.

iii. Hypothèse de recherche

L'hypothèse de recherche est que l'École des Grands, par son recrutement original des tuteurs, la formation rigoureuse offerte à ces derniers, la structure innovatrice du tutorat et l'accompagnement des tuteurs par des professionnels, permet aux étudiants collégiaux (tuteurs) de développer les dimensions requises du modèle de motivation de Skinner (figure 1) visant à soutenir la réussite scolaire.

IX. MÉTHODOLOGIE

i. Échantillon et collecte de données

La présente recherche repose sur un devis longitudinal pré-test post-test auprès de quatre cohortes d'étudiants. Les données sont recueillies sur deux années scolaires consécutives soit 2016-2017 et 2017-2018. Les activités de l'École des Grands sont scindées en deux sessions, septembre à décembre (session d'automne) et février à mai (session d'hiver). Le groupe de 30 tuteurs se renouvelle deux fois au sein une année scolaire : une première cohorte participe aux activités durant la session d'automne et une seconde cohorte (différente) participe durant la session d'hiver. Ce faisant, la présente évaluation longitudinale inclut quatre collectes de données au sein d'une même année scolaire : pour la cohorte d'automne, la collecte de données a eu lieu en septembre-octobre (pré-test ; T1) et en novembre-décembre (post-test ; T2), alors qu'elle a eu lieu en janvier-février (pré-test ; T3) et en avril-mai (post-test ; T4) pour la cohorte d'hiver. L'échantillon est formé de tous les étudiants collégiaux participant aux activités de l'École des Grands en T1 et T3 et désirant prendre part à la recherche. Les données de ces mêmes étudiants ont été recueillies en T2 et T4 respectivement. Les tuteurs proviennent de deux cégeps différents : le Cégep Marie-Victorin ainsi que le Collège de Maisonneuve qui s'est joint au projet dernièrement ; deux cégeps situés au coeur de milieux défavorisés. Deux groupes contrôle font parti de cette étude. En voici la description par session, par cégep : le premier groupe est constitué d'étudiants participant à des activités menant à la mention d'engagement étudiant à l'exclusion de l'École des Grands. Le second groupe est constitué d'étudiants ne participant à aucune activité pouvant mener à la mention de l'engagement étudiant.

Une semaine avant le début des activités de l'École des Grands, c'est -à-dire immédiatement après la journée de formation, les tuteurs reçoivent de manière électronique le feuillet d'information sur la recherche ainsi que le formulaire de consentement éthique, approuvé par le Comité d'Éthique à la Recherche (CER) de chaque collège. Les étudiants ont une semaine afin de lire le formulaire de consentement, le signer et remplir le questionnaire des effets s'ils le désirent. Les données sont recueillies de manière électronique via la plateforme « Google Doc ». Le délai d'une semaine a pour fins de promouvoir un consentement libre et éclairé, de permettre aux étudiants de poser toutes leurs questions par rapport à la recherche et de permettre aux étudiants collégiaux mineurs de discuter avec leurs parents et recueillir la signature électronique de ces derniers.

En plus des variables à l'étude, les variables de contrôle retenues pour l'échantillon sont l'âge, le sexe, le statut socio-économique de la famille, l'origine ethnique et la moyenne au secondaire (MSG). L'âge, le sexe et l'origine ethnique sont auto rapportés par les participants. La moyenne au secondaire et le profil scolaire sont tirés de leur dossier administratif au Cégep alors que le statut socio-économique de la famille est déterminé d'une part par des données auto rapportées et d'autre part par l'évaluation de la pauvreté de leur quartier. Cette dernière donnée a été extraite du recensement canadien 2006 et plus particulièrement d'une donnée nommée «aire de diffusion (AD)». Cette donnée représente une «petite région composée d'un ou de plusieurs îlots de diffusion avoisinants et regroupant de 400 à 700 personnes. L'ensemble du Canada est divisé en aires de diffusion» [43]. Cette donnée est utilisée dans un nombre d'études portant sur les quartiers et est un bon indicateur du statut socio-économique d'un individu [18] [25].

La collecte de données s'effectue par voie électronique via la plateforme « Google Doc », la saisie et la codification des données ont été effectuées par quatre étudiants collégiaux (tous ont

commencé l'université en cours de recherche), l'analyse statistique des données relève d'une étudiante universitaire ayant une expertise non seulement au niveau des outils d'évaluations employés dans cette recherche, mais aussi en analyse quantitative pour sciences humaines.

La présente étude considère 378 étudiants au total (âge moyen = 20,27 ans ; 62,5% F), lesquels sont divisés en trois sous-groupes. Les tuteurs collégiaux participant au programme l'École des Grands (n = 126) sont des étudiants inscrits à temps plein³ (formation régulière ou continue) admis sur une base volontaire suite à un appel à tous communiqué par le Cégep. Ces tuteurs sont comparés avant et après l'intervention à deux groupes témoins : un groupe composé d'étudiants collégiaux engagés dans leur collège ou leur communauté, tel qu'indiqué par la mention d'engagement étudiant décernée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (n = 126), et un second regroupant des étudiants collégiaux non-engagés dans la communauté (n = 126). Les étudiants des deux groupes de contrôle ont été appariés aux tuteurs de l'EDG en fonction de leur établissement d'appartenance, de leur genre, de leur âge et de leur rendement scolaire général (à plus ou moins 5% d'écart). De ce nombre, un total de 114 étudiants (38 tuteurs EDG, 38 membres du groupe de contrôle d'étudiants engagés dans la communauté, et 38 étudiants du groupe contrôle) sont identifiés comme étant en difficulté selon l'un des indicateurs généralement reconnus au collégial. Les deux cégeps participants sont situés en milieux défavorisés dans la grande région de Montréal et ont implanté le programme à un an d'intervalle, soit en 2015 et en 2016. Par souci de rigueur, le terme «milieu défavorisé» est défini selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) [32]. Cet indice est composé de deux variables, soit «la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents», lesquels ressortent comme les variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire» [35]. Ce même indice a été utilisé par le MEES pour identifier les écoles qui participent à certaines stratégies d'intervention gouvernementale en milieu défavorisé. La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation du MEES [32] sont utilisés afin de déterminer si un cégep se trouve en milieu défavorisé.

ii. Procédure

L'étude a eu lieu dans deux sites (Cégep Marie-Victorin et Collège de Maisonneuve) et s'étale sur une période de deux ans (2016-2017 et 2017-2018) avec un recrutement pour la recherche chaque session (4 recrutements au total : A16, H17, A17, H18) dans chaque site. Chaque session, il y avait deux temps de mesure (pré-intervention et post-intervention). Il y a donc eu 8 temps de mesure au cours de cette recherche.

Chaque session, les étudiants s'inscrivant à l'École des Grands et participants à la journée de formation étaient invités à participer à la recherche et à remplir le questionnaire des effets (QDE) informatisé à deux reprises via un hyperlien dans le Mio de recrutement : une première fois avant le début des ateliers de l'École des Grands, puis une seconde fois à la fin de la session lors de la dernière semaine de l'EDG. Les étudiants des deux groupes contrôles étaient sollicités par Mio une semaine plus tard afin de remplir le QDE en début de session et en fin de session. Afin d'encourager les étudiants à compléter le questionnaire des effets, les étudiants ayant complété le questionnaire à deux reprises (i.e. pré-intervention et post-intervention) dans les délais prescrits au sein d'une même session couraient la chance de gagner une tablette électronique. Afin de former les sous-groupes d'étudiants allant former les groupes contrôles, le Mio de recrutement à la recherche a été envoyé par les cégeps à l'ensemble des étudiants inscrits à temps plein (formation

³au moment où ils ont rempli le questionnaire des effets à T1 et T3

régulière, continue, tremplin DEC) au sein de leur institution. Des milliers d'étudiants ont rempli le QDE au cours des deux dernières années.

Le groupe contrôle d'étudiants engagés a été extrait de l'ensemble des données recueillies en fonction de la réponse auto rapportée à la question : «es-tu inscrit à une activité menant à une mention d'engagement étudiant dans ton cégep?» (réponse : oui ou non) et «si oui, laquelle (exemple : sport-étude basketball)» et «depuis combien de temps participes-tu à cette activité». Tous les étudiants ayant répondu «oui» et dont l'activité mentionnée n'était pas rémunérée et ne menait pas à des crédits de cours ont formé un sous-groupe d'étudiants engagés, le reste des étudiants ont formé le sous-groupe d'étudiants non-engagés. Afin d'avoir des sous-groupes hermétiques, tout étudiant ayant participé au moins une fois à l'EDG parmi les huit temps de mesure a été mis dans le groupe expérimental. Il en fut en même avec les étudiants engagés. Nous avons pu contrôler pour l'effet de dosage. En contrôlant pour l'âge, le sexe, le statut socio-économique de la famille (auto rapportée), l'origine ethnique, la moyenne au secondaire, le rendement scolaire, l'aire de diffusion, s'il s'agissait d'étudiant québécois de 1ere, 2e ou 3e génération et du cégep fréquenté, nous avons pu apparier les étudiants du groupe expérimental aux étudiants de groupe contrôle représentatif. Lors de nos analyses, nous avons dû enlever le profil scolaire et le statut temps plein/temps partiel, car ces variables pouvaient changer au cours des huit temps de mesure pour un même étudiant. Aussi, nous avons pris les dernières données auto rapportées pour le statut socio-économique.

Les tuteurs étaient invités à remplir le questionnaire de mise en oeuvre (QMO) à deux reprises au sein d'une même session d'implication à l'École des Grands. Les certificats éthiques à la recherche ont été obtenus de la part de chacun des cégeps participants chaque année avant de procéder au recrutement des participants pour la recherche. Les données recueillies ont été compilées puis regroupées par des étudiants du collégial qui, en cours de route, ont été admis à l'université. Les formulaires d'engagement à la confidentialité ont été signés par l'ensemble de l'équipe de recherche. Seules les données des étudiants ayant donné leur consentement à la recherche ont été retenues.

Dans chaque cégep, environ 30 tuteurs sont recrutés par session pour participer à l'École des Grands (60 tuteurs annuellement) et 60 élèves du primaire sont recrutés de manière annuelle afin de participer à l'École des Grands. Le Cégep Marie-Victorin accueille des élèves provenant de deux écoles primaires différentes (30 élèves par école) alors que les élèves d'une même école primaire participent aux activités situées au collège de Maisonneuve.

iii. Mesure des effets

Les dimensions suivantes ont été retenues afin de mesurer les effets du programme sur la réussite éducative des tuteurs.

Sentiment d'appartenance à l'institution

Le sentiment d'appartenance à l'institution est mesuré à partir de deux dimensions extraites d'une adaptation du College Adaptation Questionnaire de Baker et Siryk (1989) [2] adapté et validé par Larose, Soucis, Bernier et Roy (1996) [27]. L'adaptation sociale ($\alpha = 0,766$) est mesurée à partir de cinq items (exemple : «Je me suis fait beaucoup d'amis au cégep»), auxquels les élèves répondent sur une échelle de type Likert à six points allant de «fortement en accord» à «fortement en désaccord». L'attachement à l'institution ($\alpha = 0,741$) est mesuré à partir de cinq items comprenant

des questions telles que «Je préférerais étudier ailleurs qu'ici» mesurés sur une échelle de type Likert à six points allant de «fortement en désaccord» à «fortement en accord».

Sentiment de compétence dans les études

Le sentiment de compétence dans les études est mesuré à travers deux dimensions validées. La perception de compétence ($\alpha = 0,817$) est mesurée à partir de quatre items extraits de l'Échelle des Perceptions de Compétences dans les Domaines de Vie (EPCDV) de Loisier, Vallerand et Blais (1993) [29]. Les étudiants sont invités à répondre à des questions telles que «En général, j'éprouve des difficultés à bien faire mes travaux scolaires» sur une échelle de type Likert à sept points allant de «pas du tout en accord» à «très fortement en accord». La perception de compétence à acquérir des connaissances ($\alpha = 0,737$) est mesurée à partir de quatre items extraits du Test mesurant les Sources et les indicateurs de la Motivations Scolaire de Barbeau (1994). Les questions, par exemple «J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux et devoirs demandés dans le cours», sont mesurées sur une échelle de type Likert à cinq points allant de «jamais» à «très souvent».

Sentiment d'autonomie dans les études

Le sentiment d'autonomie dans les études ($\alpha = 0,860$) est mesuré à travers cinq items extraits de Clarté des choix d'orientation (IAP; Larose et Roy, 1995). Les questions, par exemple «Je me sens capable de décider moi-même de mon cheminement scolaire» sont mesurées sur une échelle de type Likert en six points allant de «Fortement en désaccord» à «Fortement en accord».

Engagement comportemental

L'engagement comportemental dans les études ($\alpha = 0,727$) a été mesuré à partir de six items provenant de l'échelle de participation du Test Mesurant les Sources et les Indicateurs de la Motivation Scolaire (TSIMS) de Barbeau (1994). Les étudiants répondent à des questions du type «Dans les devoirs, si je ne sais pas comment répondre à une question ou un problème, je ne réponds pas» le tout sur une échelle de type Likert à cinq points allant de «jamais» à «très souvent».

Engagement cognitif dans les études

L'engagement cognitif dans les études est évalué à partir de deux dimensions validées extraites du Test Mesurant les Sources et les Indicateurs de la Motivation Scolaire (TSIMS) de Barbeau (1994), soit les stratégies métacognitives ($\alpha = 0,699$) et les stratégies d'autorégulation et de gestion du travail ($\alpha = 0,724$). Les stratégies métacognitives sont mesurées à partir de 4 items. Les questions sont, par exemple, «Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris». Les étudiants devaient répondre à ces questions à partir d'une échelle de type Likert à cinq points allant de «jamais» à «très souvent». Les stratégies d'autorégulation et de gestion du travail sont composées de quatre items, par exemple « Il m'arrive de travailler et d'étudier à la dernière minute», et sont mesurées à partir d'une échelle de type Likert à cinq points allant de «jamais» à «très souvent».

Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque ($\alpha = 0,924$) est mesurée à partir de quatre items extraits de l'Échelle de la motivation en éducation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Un exemple d'item est «Je vais au Cégep pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant».

Les étudiants ont répondu sur une échelle de type Likert à cinq points allant de «pas du tout en accord» à «complètement en accord».

Buts d'évitement

Les buts d'évitement de la tâche ($\alpha = 0,803$) ont été évalués à partir d'un outil d'évaluation des buts d'apprentissage des élèves développé par Bouffard et al. (1998) [5]. Les étudiants ont répondu aux questions telles que «Dans l'ensemble de mes cours, je consacre le moins de temps possible aux activités qui ne comptent pas dans la note» sur une échelle de type Likert à six point allant de «fortement en désaccord» à «fortement en accord».

Réussite scolaire

La réussite scolaire a été mesurée à partir des relevés de notes et des dossiers étudiants des participants à la recherche. Plus particulièrement, nous avons calculé la moyenne obtenue au cours de «formation générale» (moyenne des notes en français, philosophie, éducation physique et anglais) chaque session ainsi que la moyenne obtenue au cours de «formation spécifique et autres» chaque session. Les cours de formation générale commune et de formation générale propre ont été regroupés dans la catégorie cours de «formation générale». Les cours dans la catégorie «formation spécifique et autres» contiennent les cours de formation spécifique, accueil ou transition, général complémentaire, hors programme, mise à niveau, préalable universitaire, indéterminé et non requis. La cote de rendement collégial (cote R) ainsi que le nombre d'échecs sont aussi des dimensions qui ont été utilisées comme mesure de la réussite scolaire [44], [12], [14], [21]. La cote R année émise par chaque cégep à l'hiver 2017 et à l'hiver 2018 a été considérée pour l'étude. Dans les cas minoritaires où un dossier étudiant était inexistant à l'hiver d'une certaine année (si l'étudiant n'était pas inscrit au cégep à l'hiver par exemple), alors la cote R de l'automne de la même année scolaire a été considérée. La moyenne générale au secondaire émise par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MGS-MELS) a été recueillie et analysée. La plus récente MGS-MELS indiquée au dossier étudiant, soit celle de l'hiver 2018, l'hiver 2017 ou de l'automne 2017, a été considérée (la MGS-MELS pouvait varier d'une année à l'autre si l'étudiant avait été admis au cégep sous condition de terminer certains cours au secondaire). Les dossiers qui ne contenaient pas de MGS-MELS représentaient des élèves qui n'avaient pas fait leurs études secondaires au Québec.

Persévérance scolaire

La persévérance scolaire a été évaluée par la réussite aux premiers cours de français et de philosophie [21], [12] puisque notre devis ne nous permettait pas d'obtenir le taux de réinscription au troisième trimestre ni le taux global d'obtention d'une sanction des études collégiales deux ans après la durée prévue; mesures habituellement utilisées dans le milieu collégial afin d'évaluer la persévérance scolaire [1], [6].

iv. Mesure de la mise en oeuvre

L'évaluation de la mise en oeuvre du programme a été effectuée auprès des tuteurs sur la base des dimensions suivantes.

Engagement des élèves

L'engagement des élèves qui participent aux ateliers ($\alpha = 0,779$) a été mesuré selon neuf items extraits de l'ELNEJ (1996). L'échelle fut adaptée pour cibler plusieurs élèves puisque l'échelle originale cible un élève en particulier. Un exemple de question auquel les participants ont répondu est « Dans les ateliers, les élèves travaillent de façon coopérative ». Les réponses étaient mesurées selon une échelle de type Likert à quatre points allant de «souvent» à «je ne sais pas».

Relation tuteur-élève

Les relations tuteur-élève ont été mesurées selon deux dimensions : les relations chaleureuses ($\alpha = 0,719$) et les relations conflictuelles ($\alpha = 0,701$). Chaque dimension a été mesurée à partir de 4 items extraits de l'adaptation en français du Student-Teacher Relationship Scale - sous échelle relations chaleureuse (Pianta, 2011). L'échelle fut adaptée pour cibler plusieurs élèves. Les questions appartenant à l'ordre des relations chaleureuses telles que «Je partage une relation proche et chaleureuse avec les élèves» ont été évaluées selon une échelle de type Likert à cinq points passant de «absolument pas» à «tout à fait». Les questions concernant les relations conflictuelles du type «Les élèves et moi avons toujours tendance à lutter les uns contre les autres» ont été évaluées selon une échelle de type de Likert à cinq points allant de «absolument pas» à «tout à fait».

Sentiment d'appartenance à l'École des Grands

Le sentiment d'appartenance à l'École des Grands a été mesuré selon la dimension de l'adaptation sociale ($\alpha = 0,812$). Cette dimension a été évaluée selon cinq items extraits d'une adaptation du Collège Adaptation Questionnaire de Baker et Siryk (1989), réalisée par Larose, Soucis, Bernier et Roy (1996). Les étudiants devaient répondre à des questions telles que : « Je trouve le rôle de tuteur/tutrice à l'École des Grands très plaisant », évaluées sur une échelle de Likert à six points, allant de « fortement en désaccord » à « fortement en accord ».

Sentiment de compétence

Le sentiment de compétence en tant que tuteur ($\alpha = 0,867$) a été mesuré à partir de douze items extraits de l'adaptation des échelles de compétence générale, de compétence scolaire et de compétence dans les loisirs de l'échelle de perception de compétence dans les domaines de vie (ÉPCDV-16) développée par Loiser, Vallerant et Blais (1993). Les questions, dont : « Dans mon rôle de tuteur/tutrice à l'École des Grands, je réussis presque toujours à atteindre les objectifs que je me fixe », sont évaluées sur une échelle de Likert en 7 points, allant de « Pas du tout en accord » à « Très fortement en accord ».

v. Analyse statistique

Pour l'évaluation des effets, des analyses de covariance (ANCOVA) à mesures répétées ont été réalisées dans l'optique de comparer l'évolution des trois groupes d'intérêt (tuteurs de l'EDG, étudiants ayant reçu une mention d'engagement étudiant pour une autre raison que l'EDG, et étudiants du groupe contrôle) entre la pré-intervention (début d'une session) et la fin de l'intervention (fin de la session). Cette analyse permet de modéliser le changement de la pente entre le début et la fin de l'intervention. Pour ce faire, un devis longitudinal accéléré a été utilisé : les étudiants ayant pris part à l'École des Grands entre l'automne 2016 et l'hiver 2018 ont été regroupés (8 sessions au total) afin de joindre l'ensemble des mesures pré et post intervention

recueillies depuis le début du projet. Chaque ANCOVA réalisée inclut l'effet principal du statut de participation au programme (tuteur de l'EDG, étudiant du groupe contrôle ayant reçu une mention d'engagement étudiant de la part du MEES, ou étudiant du groupe contrôle) et l'effet principal de la variable d'intérêt. Considérant la petite taille de l'échantillon, les effets marginalement significatifs (p entre 0,05 et 0,10) ont été considérés dans l'interprétation des résultats, et les seuils de signification de tous les effets significatifs ou marginalement significatifs ont été ajustés selon la règle de Bonferroni. Par ailleurs, des analyses de Test-T ont été réalisées afin de considérer l'évolution des tuteurs de l'École des Grands à travers le temps. Ces mêmes analyses ont été réalisées à nouveau pour un sous-échantillon d'étudiants en difficulté afin de valider l'efficacité de l'EDG pour ce sous-groupe vulnérable. Pour l'évaluation de la mise en oeuvre, des analyses descriptives ont été réalisées.

X. RÉSULTATS

Dans un premier temps, nous présentons les résultats des effets de l'intervention de l'École des Grands sur l'échantillon total, puis sur le sous-échantillon de tuteurs identifiés comme étant en difficulté (MGS du MELS ≤ 70). Il n'y avait pas de résultat notable (significatif) pour les élèves issus de milieux défavorisés. L'évaluation de la mise en oeuvre est par la suite présentée de manière descriptive. Prendre note que tous les détails statistiques de ces résultats se trouvent dans les articles qui seront publiés sous peu.

i. Évaluation des effets

Les analyses de covariance à mesures répétées sur l'échantillon total indiquent une amélioration positive marginalement significative de la motivation intrinsèque en comparaison aux deux autres groupes de comparaison.

Les analyses de covariance à mesure répétées sur l'échantillon des étudiants en difficultés révèlent que les effets sur ces tuteurs sont plus nombreux et statistiquement significatifs. En comparaison aux étudiants des deux groupes leur étant appariés, des effets significatifs sont observés pour ces les tuteurs vulnérables du groupe expérimental sur le sentiment d'autonomie dans les études, sur l'engagement comportemental et sur la motivation intrinsèque. Les étudiants des deux groupes de contrôle voient une légère diminution de ces indicateurs durant la même période. C'est donc les étudiants les plus vulnérables qui bénéficient le plus de l'École des Grands.

Aussi, en T-tests, les élèves EDG voient une amélioration statistiquement significative de leur Cote R, leurs stratégies métacognitives mises en place à l'école et de la motivation intrinsèque suite à leur implication à l'École des Grands. Il est donc possible de conclure que l'École des Grands entraîne une amélioration de la réussite scolaire (telle qu'évaluée par la Cote R), de l'engagement cognitif (tel qu'évalué par les stratégies métacognitives mises en place par l'étudiant), et de la motivation intrinsèque.

ii. Évaluation de la mise en oeuvre

Puisque les questionnaires de mise en oeuvre étaient anonymes et ne demandaient pas le numéro d'étudiant (DA), il n'était pas possible de corrélérer les résultats de ces questionnaires aux questionnaires des effets ni aux bulletins et dossiers étudiants. Néanmoins, les statistiques descriptives mettent en lumière quelques faits saillants. Tout d'abord, l'engagement des élèves du primaire qui

sont accompagnés par les tuteurs est évalué favorablement par les tuteurs. De plus, il est possible de constater que les relations entre tuteurs et élèves sont en moyenne évaluées de manière plus favorable, et donc comme étant plus chaleureuses, que défavorables ou conflictuelles. Finalement les tuteurs rapportent en moyenne un sentiment de compétence relativement élevé dans leur rôle de tuteur.

XI. DISCUSSION

Les limites des analyses effectuées sont ici mises en lumière. D'abord, la taille de l'échantillon limitait le seuil de signification statistique. Une étude sur plus de sites serait très pertinente. Le seuil de signification choisi est néanmoins acceptable pour pallier au manque de puissance statistique (Field, 2013). Aussi, l'étude a été menée au sein de deux cégeps montréalais. Il serait très intéressant d'implanter l'École des Grands en région et de comparer les effets du programme avec ceux des centres urbains. Dans les études futures, il sera aussi important de mettre en lien les données du questionnaire de mise en oeuvre avec celles du questionnaire des effets ; chose qui n'était pas possible pour l'instant considérant que les questionnaires de mise en oeuvre étaient anonymes. Aussi, afin de mesurer la persévérance scolaire, les devis futurs devraient inclure la collecte d'information permettant de constater du taux de réinscription au troisième trimestre ou l'obtention d'un grade. Prendre note que le devis de recherche original considérait contrôler pour le profil scolaire (formation régulière ou continue, secteur DEC préuniversitaire, DEC technique, tremplin DEC, AEC). Cependant, l'équipe de recherche a observé que cette variable changeait trop souvent pour un même étudiant au cours de la période sur laquelle s'étalait la recherche. Aussi, le statut temps plein / temps partiel d'un étudiant pouvait aussi changer au cours de la période sur laquelle la recherche fut conduite. Il est suffisant de dire ici qu'un étudiant était à temps plein à T1 ou T3 lorsqu'il a répondu au questionnaire des effets puisque les cégeps étaient appelés à envoyer ledit questionnaire à l'ensemble de leurs étudiants inscrits à temps plein à la formation régulière et continue.

XII. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Amorcé comme un projet destiné à aider des enfants en milieu défavorisé, la présente étude conclue que l'École des Grands est un environnement éducatif aux retombées intéressantes pour favoriser la réussite éducative et la réussite scolaire des étudiants de niveau collégial qui y sont tuteurs.

De par son soutien à la motivation intrinsèque, au sentiment d'autonomie, à l'engagement comportemental dans les études, l'engagement cognitif dans les études et sur la cote de rendement au collégial (cote R), l'École des Grands permet aux tuteurs d'évoluer dans un «contexte» ou environnement éducatif permettant le développement d'attitudes et de comportements clés à la réussite éducative et menant à la réussite scolaire selon de modèle de Skinner et Belmont (1993).

L'évaluation positive du projet l'École des Grands à des retombées importantes pour le milieu collégial puisque l'École des Grands est un projet à faibles coûts d'exploitation, durable et facilement exportable. Les résultats de cette recherche feront vraisemblablement l'objet de recommandations pour les établissements d'enseignement collégiaux, particulièrement ceux en milieux défavorisés, quant à la mise sur pied d'un pareil environnement éducatif permettant de contribuer à la réussite scolaire de leurs étudiants, particulièrement ceux en difficultés scolaires et d'accroître leur

engagement et leur rayonnement au sein de leur communauté .

Bibliographie

- [1] Auclair, J., Émond, V., Brooks, S. (2013). Indicateurs de persévérance scolaire au collégial. Les quatre cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean et le réseau public québécois. Jonquière, ÉCOBES-Recherche et transfert, 20 p.
- [2] Baker, R. W., and Siryk, B. (1989). Student Adaptation to College Questionnaire Manual. Los Angeles : Western Psychological Services.
- [3] Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action : A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- [4] Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT : JAI Press.
- [5] Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Fillion, C. (1998). Élaboration et validation d'un questionnaire d'évaluation des buts d'apprentissage des élèves. Canadian Journal of Behavioral Sciences, 30, 203-206.
- [6] Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L., Lapostolle, L. (2007). Famille, réseaux et persévérance au collégial. Rapport de recherche déposé dans le cadre du programme FQRSH-MELS Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaire. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Québec.
- [7] Brewer, C., Carroll, J. (2010). Half of the equation : Social interest and self-efficacy levels among High School volunteer peer mentors vs their nonmentor peers. Journal of School Counselling, V8, No. 23. 27 p.
- [8] Brophy, J. (1986). Teacher influences on students achievement. American Psychologist, 41, 1069-1077.
- [9] Cégep Marie-Victorin (2014). Plan stratégique de développement 2014-2019.
- [10] Chouinard, R. et Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire. In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), L'affectivité dans l'apprentissage (p. 115-136). Ste-Foy. Qc. Presses de l'Université du Québec.
- [11] Chouinard, R., Archambault, I., Plouffe, C., et Archambault, J. (2013). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention (2e éd.) Montréal, Québec : Éditions Gaëtan Morin.

- [12] Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). Rapport synthèse Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- [13] Connell, J. P., and Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness : A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar and L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development : Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- [14] Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec
- [15] Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial - l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Le Conseil, 99 p.
- [16] Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Version abrégée. Québec ; Le Conseil, 40p.
- [17] Développement des ressources humaines Canada et Statistiques Canada (1996). *Grandir au Canada, enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 1996, 124 p.
- [18] Dupéré, V., Leventhal, T., Lacourse, É. (2009). Neighborhood poverty and suicidal thoughts and attempts in early adolescence. *Psychological Medicine*, 39, 1295-1306.
- [19] Eccles, J., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition, Vol. 3, p.1017-1095. NJ : John Willey.
- [20] Fédération des Cégeps (2012). *La voie de la réussite, la voie des étudiants*. Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de la première session à l'automne 2010.
- [21] Gingras, M., et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : 10 ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Service de la recherche, 133 p.
- [22] Gouvernement du Québec (2002). *Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, décembre 2002.
- [23] Janosz, M., Fallu, J.S., et Deniger, M.A. (2000). La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention, dans F. Vitaro et C. Gagnon, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 117-163.
- [24] Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models : An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ : Erlbaum
- [25] Kohen, D.E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T., and Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada : Associations with young children's competencies. *Child Development*, 73(6), 1844-1860.

- [26] Lane, K., L., Menzies, H., M., Bruhn, A.,L., Crnobori, A. (2011). *Managing Challenging Behavior in Schools, Research-Based Strategy that Works*. Guilford Press.
- [27] Larose, S., Soucy, N., Bernier, A. et Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student adaptation to college questionnaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 19, 69-94.
- [28] Larose, S.(2013). Trajectories of Mentors' Perceived Self-Efficacy during an Academic Mentoring Experience : What They Look Like and What are their Personal and Experimental Correlates? *Mentoring and Tutoring : Partnership in Learning*, 2013. Vol. 21, No. 2, 150-174, Edition Routledge, Taylor and Francis Group.
- [29] Loisier, G.F, Vallerand, R.J. et Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23-1-16.
- [30] Meyer, K. C., Bouchey, H. A. (2010). Daring to DREAM : Results from a mentoring programme for at-risk youth. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8, 67-84.
- [31] Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de soutien à l'école montréalaise 2001-2002. Québec : Gouvernement du Québec.
- [32] Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2003). Bulletin statistique de l'Éducation No 26-La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation , No 26, mars 2003.
- [33] Ministère de l'Éducation (2003). Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage, cadre de référence, programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés, Gouvernement du Québec, 2003.
- [34] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, lecture effectuée en août 2014 (bilan 4 du système Charlemagne).
- [35] Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Indice de milieu socio-économiquement (IMSE). En ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/integration/milieu-defavorise/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/>
- [36] Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O., et Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth : Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30, 367-388.
- [37] Patrick, H., Kaplan, A., Ryan, A., M. (2011). Positive classroom motivational environments : Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, Vol 103(2), May 2011, 367-382.
- [38] Perry, K., E., Donohue, K., M., Weinstein, R., S. (2007). Teaching practices and the promoting of achievement and asjustment in frist grade. *Journal of school psychology* 45(3) :269- 292, May 2007.
- [39] Pintrich, P., R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (p. 149-183). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- [40] Roberge, J., Ménard, L., Croteau, S. (2015). 101 moyens de motiver. *Pédagogie collégiale*, vol. 29, no.1, Automne 2015.
- [41] Saint-Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire, des développements prometteurs, dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, t. II : Les problèmes externalisés, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 7-67.
- [42] Skinner, E.,A. et Belmont, M.,J. (1993). Motivation in the classroom : reciprocal effects of teachers behavior and students engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 1993, Vol. 85, No. 4, 571-581.
- [43] Statistique Canada. Aire de diffusion (AD). En ligne : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/ref/dict/geo021-fra.cfm>
- [44] Terril, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Deuxième édition, 1994.
- [45] Terrisse, B. (2000). *La scolarisation des enfants pauvres : égalité d'accès, égalité des chances ou égalité de réussite?* Conférence à la Sorbonne, Paris.

XIII. ANNEXES

Feuillet d'information et formulaire de consentement collégial-A2016
Groupe contrôle 1
(formulaire électronique)

Cher(e) étudiant(e), professeure Alisha Wissanji du Cégep Marie-Victorin effectue actuellement une recherche auquel vous êtes invité à prendre part. L'objectif de cette recherche est d'évaluer les effets de votre engagement étudiant sur votre réussite scolaire.

En particulier, la recherche a comme objectifs spécifiques de mesurer les effets de votre participation menant à une mention d'engagement étudiant sur votre sentiment de compétence et d'autonomie dans vos études, votre engagement cognitif et comportemental dans vos études, votre motivation intrinsèque, votre réussite scolaire et votre persévérance à l'école.

Procédure(s) ou tâches demandées au participant

Votre participation à cette recherche est de septembre à décembre 2016. Nous vous invitons à :

- remplir le « Questionnaire pour étudiants collégiaux » en septembre et en décembre 2016

Les questionnaires ne prennent que 15 minutes et vous seront envoyés par Mio (ou remis en main propre) au bon moment de l'année.

Les questionnaires seront anonymisés et confidentiels. Votre numéro de DA (numéro d'étudiants) sera connu que de la chercheuse principale et sera utilisé uniquement afin d'avoir accès au renseignement suivant auprès votre Cégep :

- Votre dossier scolaire 2016-2017
- Votre moyenne au secondaire (MSG)
- Vos résultats scolaires 2016-2017

Anonymat et confidentialité

Les renseignements vous concernant seront confidentiels et seront anonymisés; empêchant ainsi d'identifier l'identité de l'individu. Les documents recueillis en version papier ainsi que les données informatiques seront détruites cinq ans après la fin de cette recherche, soit en 2023.

Votre participation à cette recherche est libre et vous pouvez vous retirer en tout temps.

Votre participation à cette recherche nous permettra de mieux comprendre les corrélations entre l'engagement étudiant et la réussite scolaire en plus de nous aider à trouver des sources de financement pour continuer certaines activités d'engagement étudiant.

Compensation financière

Tous les étudiants du Cégep Marie-Victorin qui auront rempli le « Questionnaire pour étudiants collégiaux » en septembre et en décembre 2016, aux dates précisées dans le Mio de recrutement, courront la chance de gagner un iPad mini 2 de Apple (ou un produit similaire d'une valeur de ~250\$) à la session d'automne 2016. Le tirage au sort aura lieu en décembre 2016; la chercheuse principale tirera le numéro de DA du gagnant. Le nom du gagnant sera envoyé par Mio à tous les participants.

Personnes ressources

Pour plus d'informations sur la recherche, vous pouvez vous adressez à la chercheuse principale, Dre Alisha Wissanji, Ph.D. au 514-325-0150 poste 2897. Pour toutes plaintes, veuillez contactez Madame Marie Blain, Directrice Adjointe responsable du dossier de la recherche au Cégep Marie-Victorin, au 514-325-0150, poste 2071.

Alisha Wissanji, Ph.D.
Professeure
Cégep Marie-Victorin
Alisha.Wissanji@collegemv.qc.ca

Signature

J'ai pris connaissance des buts de la recherche, je comprends que la participation est libre et que je pourrais me retirer en tout temps. Les informations me concernant resteront strictement confidentielles. Je reconnais avoir pu poser toutes les questions pour comprendre les implications de ma participation à cette recherche.

- j'autorise le Cégep à remettre à la chercheuse mon dossier scolaire 2016-2017, mes résultats scolaires 2016-2017 et ma moyenne au secondaire (MSG).
- J'autorise la chercheuse principale à utiliser mes questionnaires à des fins de recherche.

Étudiant majeur

J'accepte de participer à la recherche sur la réussite scolaire au collégial.

Je refuse de participer à la recherche sur la réussite scolaire au collégial

J'ai compris que je ne donne mon nom et prénom sous aucune forme, ni écrite ni virtuelle.

Étudiant mineur

J'accepte que l'étudiant mineur que je représente légalement participe à la recherche sur la réussite scolaire au collégial.

Je refuse que l'étudiant mineur que je représente légalement participe à la sur la réussite scolaire au collégial.

Signature électronique du tuteur légal : _____

Date : ____ / ____ / ____

Formulaire de consentement collégial-A2016
Groupe contrôle 2
(formulaire électronique)

Cher(e) étudiant(e), professeure Alisha Wissanji du Cégep Marie-Victorin effectue actuellement une recherche sur la réussite scolaire auquel vous êtes invité à prendre part.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont de mesurer votre sentiment de compétence et d'autonomie dans vos études, votre engagement cognitif et comportemental dans vos études, votre motivation intrinsèque, votre réussite scolaire et votre persévérance à l'école.

Procédure(s) ou tâches demandées au participant

Votre participation à cette recherche est de septembre à décembre 2016. Nous vous invitons à :

- remplir le « Questionnaire pour étudiants collégiaux » en septembre et en décembre 2016

Les questionnaires ne prennent que 15 minutes et vous seront envoyés par Mio (ou remis en main propre) au bon moment de l'année.

Les questionnaires seront anonymisés et confidentiels. Votre numéro de DA (numéro d'étudiants) sera connu que de la chercheuse principale et sera utilisé uniquement afin d'avoir accès au renseignement suivant auprès votre Cégep :

- Votre dossier scolaire 2016-2017
- Votre moyenne au secondaire (MSG)
- Vos résultats scolaires 2016-2017

Anonymat et confidentialité

Les renseignements vous concernant seront confidentiels et seront anonymisés; empêchant ainsi d'identifier l'identité de l'individu. Les documents recueillis en version papier ainsi que les données informatiques seront détruites cinq ans après la fin de cette recherche, soit en 2023.

Votre participation à cette recherche est libre et vous pouvez vous retirer en tout temps.

Votre participation à cette recherche nous permettra de mieux comprendre les facteurs de réussite scolaire.

Compensation financière

Tous les étudiants du Cégep Marie-Victorin qui auront rempli le « Questionnaire pour étudiants collégiaux » en septembre et en décembre 2016, aux dates précisées dans le Mio de recrutement, auront la chance de gagner un iPad mini 2 de Apple (ou un produit similaire d'une valeur de ~250\$) à la session d'automne 2016. Le tirage au sort aura lieu en décembre 2016; la chercheuse principale tirera le numéro de DA du gagnant. Le nom du gagnant sera envoyé par Mio à tous les participants.

Personnes ressources

Pour plus d'informations sur la recherche ou sur vos droits, vous pouvez vous adresser à la chercheuse principale, Dre Alisha Wissanji, Ph.D. au 514-325-0150 poste 2897 ou encore à Madame Marie Blain, Directrice Adjointe responsable du dossier de la recherche au Cégep Marie-Victorin, au 514-325-0150, poste 2071.

Alisha Wissanji, Ph.D.
Professeure

Cégep Marie-Victorin
Alisha.Wissanji@collegemv.qc.ca

Signature

J'ai pris connaissance des buts de la recherche, je comprends que la participation est libre et que je pourrais me retirer en tout temps. Les informations me concernant resteront strictement confidentielles. Je reconnais avoir pu poser toutes les questions pour comprendre les implications de ma participation à cette recherche.

- j'autorise le Cégep à remettre à la chercheuse mon dossier scolaire 2016-2017, mes résultats scolaires 2016-2017 et ma moyenne au secondaire (MSG).
- J'autorise la chercheuse principale à utiliser mes questionnaires à des fins de recherche.

Étudiant majeur

J'accepte de participer à la recherche sur la réussite scolaire au collégial.

Je refuse de participer à la recherche sur la réussite scolaire au collégial.

Étudiant mineur

J'accepte que l'étudiant mineur que je représente légalement participe à la recherche sur la réussite scolaire au collégial.

Je refuse que l'étudiant mineur que je représente légalement participe à la recherche sur la réussite scolaire au collégial.

Signature électronique du tuteur légal : _____

**Feuillelet d'information et formulaire de consentement à la recherche pour tuteur(trice) de
l'ÉDG-A2016
(formulaire électronique)**

Cher(e) étudiant(e), professeure Alisha Wissanji effectue actuellement une recherche auquel vous êtes invité à prendre part. L'objectif de cette recherche est d'évaluer les effets de votre participation bénévole à l'École des Grands sur votre réussite scolaire.

En particulier, la recherche a comme objectifs spécifiques de mesurer les effets de votre participation sur votre sentiment de compétence et d'autonomie dans vos études, votre engagement cognitif et comportemental dans vos études, votre motivation intrinsèque, votre réussite scolaire et votre persévérance à l'école.

Procédure(s) ou tâches demandées au participant

Votre participation à cette recherche est de septembre à décembre 2016. Nous vous invitons à :

- remplir le « Questionnaire pour étudiants collégiaux » en septembre et en décembre 2016
- remplir le « Questionnaire de mise en œuvre » en octobre, novembre et décembre 2016.

Les questionnaires ne prennent que 15 minutes et vous seront envoyés par Mio (ou remis en main propre) au bon moment de l'année.

Les questionnaires seront anonymisés et confidentiels. Votre numéro de DA (numéro d'étudiants) sera connu que de la chercheuse principale et sera utilisé uniquement afin d'avoir accès au renseignement suivant auprès votre Cégep :

- Votre dossier scolaire 2016-2017
- Votre moyenne au secondaire (MSG)
- Vos résultats scolaires 2016-2017

Anonymat et confidentialité

Les renseignements vous concernant seront confidentiels et seront anonymisés; empêchant ainsi d'identifier l'identité de l'individu. Les documents recueillis en version papier ainsi que les données informatiques seront détruites cinq ans après la fin de cette recherche, soit en 2023.

Votre participation à cette recherche est libre et vous pouvez vous retirer en tout temps. Votre participation ou non-participation à la recherche n'aura pas d'impact sur la sélection des tuteurs pour l'École des Grands.

Votre participation à cette recherche nous aidera à améliorer le projet, obtenir des subventions afin de continuer les activités de l'École des Grands, à diffuser le projet dans d'autres institutions et contribuera à aider plus d'étudiants du collégial et d'enfants au primaire en milieu défavorisé.

Compensation financière

Tous les étudiants du Cégep Marie-Victorin qui auront rempli le « Questionnaire pour étudiants collégiaux » en septembre et en décembre 2016, aux dates précisées dans le Mio de recrutement, courront la chance de gagner un iPad mini 2 de Apple (ou un produit similaire d'une valeur de ~250\$) à la session d'automne 2016. Le tirage au sort aura lieu en décembre 2016; la chercheuse principale tirera le numéro de DA du gagnant. Le nom du gagnant sera envoyé par Mio à tous les participants.

Personnes ressources

Pour plus d'informations sur la recherche ou sur vos droits, vous pouvez vous adresser à la chercheuse principale, Dre Alisha Wissanji, Ph.D. au 514-325-0150 poste 2897 ou encore à Madame Marie Blain, Directrice Adjointe responsable du dossier de la recherche au Cégep Marie-Victorin, au 514-325-0150, poste 2071.

Alisha Wissanji, Ph.D.
Professeure
Cégep Marie-Victorin
Alisha.Wissanji@collegemv.qc.ca

Signature

J'ai pris connaissance des buts de la recherche, je comprends que la participation est libre et que je pourrais me retirer en tout temps. Les informations me concernant resteront strictement confidentielles. Je reconnais avoir pu poser toutes les questions pour comprendre les implications de ma participation à cette recherche.

- j'autorise le Cégep à remettre à la chercheuse mon dossier scolaire 2016-2017, mes résultats scolaires 2016-2017 et ma moyenne au secondaire (MSG).
- J'autorise la chercheuse principale à utiliser mes questionnaires à des fins de recherche.

Étudiant majeur

- J'accepte de participer à la recherche sur la réussite éducative des tuteurs de l'École des Grands.
- Je refuse de participer à la recherche sur la réussite éducative des tuteurs de l'École des Grands.

Étudiant mineur

- J'accepte que l'étudiant mineur que je représente légalement participe à la recherche sur la réussite éducative des tuteurs de l'École des Grands.
- Je refuse que l'étudiant mineur que je représente légalement participe à la recherche sur la réussite éducative des tuteurs de l'École des Grands.

Signature électronique du tuteur légal : _____

Feuille d'information et formulaire de consentement pour tuteur(trice) de l'ÉDG-A2016
Questionnaire de mise en oeuvre

Cher(e) étudiant(e), professeure Alisha Wissanji effectue actuellement une recherche auquel vous êtes invité à prendre part. L'objectif de cette recherche est d'évaluer les effets de votre participation bénévole à l'École des Grands sur votre réussite scolaire.

En particulier, la recherche a comme objectifs spécifiques de mesurer les effets de votre participation sur votre sentiment de compétence et d'autonomie dans vos études, votre engagement cognitif et comportemental dans vos études, votre motivation intrinsèque, votre réussite scolaire et votre persévérance à l'école.

Procédure(s) ou tâches demandées au participant

Votre participation à cette recherche est de septembre à décembre 2016. Nous vous invitons à :

- remplir le « Questionnaire de mise en oeuvre » en octobre, novembre et décembre 2016.

Les questionnaires ne prennent que 15 minutes.

Anonymat et confidentialité

Les résultats seront confidentiels et seront anonymisés; aucune information permettant de vous identifier ne sera demandée. Les documents recueillis en version papier ainsi que les données informatiques seront détruites cinq ans après la fin de cette recherche, soit en 2023.

Votre participation à cette recherche est libre et vous pouvez vous retirer en tout temps. Votre participation ou non-participation à la recherche n'aura pas d'impact sur la sélection des tuteurs pour l'École des Grands.

Votre participation à cette recherche nous aidera à améliorer le projet, à diffuser le projet dans d'autres institutions et contribuer à aider plus d'étudiants du collégial et d'enfants au primaire en milieu défavorisé à participer à ce projet.

Compensation financière

Aucune compensation financière ne sera déboursée aux participants.

Personnes ressources

Pour plus d'informations sur la recherche, vous pouvez vous adresser à la chercheuse principale, Alisha Wissanji, Ph.D. au 514-325-0150 poste 2897. Pour toutes plaintes, svp vous adressez à Madame Marie Blain, Directrice Adjointe responsable du dossier de la recherche au Cégep Marie-Victorin, au 514-325-0150, poste 2071.

Alisha Wissanji, Ph.D.
Fondatrice et Directrice
École des Grands
Cégep Marie-Victorin

Signature

J'ai pris connaissance des buts de la recherche, je comprends que la participation est libre et que je pourrais me retirer en tout temps. Je reconnais avoir pu poser toutes les questions pour comprendre les implications de ma participation à cette recherche.

- J'autorise la chercheuse principale à utiliser mes questionnaires à des fins de recherche.

Étudiant majeur

- J'accepte de prendre part à cette recherche.

Étudiant mineur

- J'accepte que l'étudiant mineur que je représente légalement participe à la recherche sur la réussite éducative des tuteurs de l'École des Grands.

Signature du tuteur légal : _____ Date : ____ / ____ / ____



FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ A16-H17

Titre du projet : Réussite scolaire des cégépiens offrant du tutorat aux élèves du primaire en milieux défavorisés.

Par la présente, je m'engage à respecter les règles d'éthique et de confidentialité en lien avec mon rôle d'enseignant(e), d'analyste statistique, d'assistant (e) à la recherche ou de collaborateur(trice) à la recherche dans le cadre du projet Réussite scolaire des cégépiens offrant du tutorat aux élèves du primaire en milieux défavorisés (PA2016-014).

Je m'engage à ne pas divulguer les informations et à ne pas transmettre les données auxquelles j'aurai accès dans le cadre de ce projet (bulletins, résultats scolaires, commentaires qualitatifs, etc.). Je m'engage donc à assurer l'anonymité des données et à adopter des comportements qui démontrent en tout temps ce souci de confidentialité.

Nom du collaborateur ou de la collaboratrice :

.....

Signature : Date :

Témoin : Date :

École des Grands

Questionnaire de mise en oeuvre

Ce questionnaire s'adresse à tous les étudiants du collégial qui ont agi à titre de tuteurs/tutrices dans le cadre de l'École des Grands. Nous aimerions connaître ta perception de ton expérience dans le cadre du projet. Sache qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse : ce qui compte, c'est d'avoir ton vrai point de vue. Merci à l'avance pour ta précieuse participation!

La première section de ce questionnaire portera sur ta perception des élèves du primaire qui ont participé aux activités de l'École des grands. Coche la case qui se rapproche le plus de ce que tu penses.

Depuis le début des ateliers de l'École des Grands...

1. Dans les ateliers, les élèves travaillent de façon coopérative
 - Souvent
 - Quelquefois
 - Jamais
 - Je ne le sais pas

2. Dans les ateliers, les élèves observent les règlements
 - Souvent
 - Quelquefois
 - Jamais
 - Je ne le sais pas

3. Dans les ateliers, les élèves suivent les instructions
 - Souvent
 - Quelquefois
 - Jamais
 - Je ne le sais pas

4. Dans les ateliers, les élèves écoutent attentivement
 - Souvent
 - Quelquefois
 - Jamais
 - Je ne le sais pas

5. Dans les ateliers, les élèves travaillent proprement/soigneusement
 - Souvent
 - Quelquefois
 - Jamais
 - Je ne le sais pas

6. Dans les ateliers, les élèves mettent beaucoup d'effort au travail
 - Souvent
 - Quelquefois
 - Jamais
 - Je ne le sais pas

7. Dans les ateliers, les élèves participent

- Souvent
- Quelquefois
- Jamais
- Je ne le sais pas

8. Dans les ateliers, les élèves posent des questions s'ils ne comprennent pas

- Souvent
- Quelquefois
- Jamais
- Je ne le sais pas

9. Dans les ateliers, les élèves dérangent les autres par exprès

- Souvent
- Quelquefois
- Jamais
- Je ne le sais pas

Chaque élève étant différent, tes interactions avec chacun doivent varier. Néanmoins, en te faisant une impression générale de l'ensemble des élèves du primaire que tu fréquentes dans les ateliers de l'École des grands, coche la case qui correspond le plus à ce que tu penses.

Depuis le début des ateliers de l'École des Grands...

10. Je partage une relation proche et chaleureuse avec les élèves

- Absolument pas
- Pas vraiment
- Neutre, pas certain(e)
- Assez
- Tout à fait

11. Les élèves et moi avons toujours tendance à lutter les uns contre les autres

- Absolument pas
- Pas vraiment
- Neutre, pas certain(e)
- Assez
- Tout à fait

12. Les élèves partagent spontanément avec moi des informations à leur sujet
- Absolument pas
 - Pas vraiment
 - Neutre, pas certain(e)
 - Assez
 - Tout à fait
13. Les élèves se mettent facilement en colère contre moi
- Absolument pas
 - Pas vraiment
 - Neutre, pas certain(e)
 - Assez
 - Tout à fait
14. C'est facile de bien comprendre ce que les élèves ressentent
- Absolument pas
 - Pas vraiment
 - Neutre, pas certain(e)
 - Assez
 - Tout à fait
15. Travailler avec les élèves prend toute mon énergie.
- Absolument pas
 - Pas vraiment
 - Neutre, pas certain(e)
 - Assez
 - Tout à fait
16. Lorsque les élèves sont de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue journée.
- Absolument pas
 - Pas vraiment
 - Neutre, pas certain(e)
 - Assez
 - Tout à fait

17. Les élèves partagent facilement leurs sentiments et leurs expériences avec moi

- Absolument pas
- Pas vraiment
- Neutre, pas certain(e)
- Assez
- Tout à fait

Dans cette dernière section, nous aimerions en savoir plus sur ta perception de ton rôle de tuteur/tutrice dans le cadre de l'École des grands. Coche la case qui se rapproche le plus de ce que tu penses.

18. Dans mon rôle de tuteur/tutrice à l'École des Grands, il me semble que je ne suis pas assez bon(ne)

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

19. En général, j'éprouve des difficultés à bien accomplir mon rôle de tuteur/tutrice

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

20. Dans mon rôle de tuteur/tutrice à l'École des Grands, je réussis presque toujours à atteindre les objectifs que je me fixe

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

21. J'ai développé de très bonnes compétences comme tuteur/tutrice à l'École des Grands

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

22. Dans mon rôle de tuteur/tutrice, je me sens aussi habile que n'importe qui d'autre

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

23. Parfois, il m'arrive de penser que je ne suis pas compétent(e) dans mon rôle de tuteur/tutrice

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

24. Je ne crois pas que je suis un(e) tuteur/tutrice très efficace

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

25. Mon rôle de tuteur/tutrice représente pour moi un domaine dans lequel j'excelle

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

26. Dans mon rôle de tuteur/tutrice, je ne crois pas que je sois efficace

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

27. Dans l'ensemble, je crois être un(e) bon(ne) tuteur/tutrice

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

28. À l'École des Grands, je réussis facilement à établir un bon contact avec les gens

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

29. Il me semble que je ne réussis jamais à maîtriser complètement mon rôle de tuteur/tutrice à l'École des Grands

- Pas du tout en accord
- Très peu en accord
- Un peu en accord
- Moyennement en accord
- Assez en accord
- Fortement en accord
- Très fortement en accord

Voilà! Le questionnaire est terminé! Merci de ta précieuse participation!

Si tu désires parler davantage de ton expérience de tuteurs ou de ce que tu vis, n'hésite pas à discuter avec le directeur du centre.

École des Grands

Questionnaire pour étudiants collégiaux

Ce questionnaire est rempli par des étudiants au Cégep. Nous te poserons des questions sur ton expérience en tant qu'étudiant au collégial et sur toi.

Ce questionnaire n'est pas un examen. Nous t'invitons à répondre sincèrement et avec attention à chaque question afin que tes réponses reflètent réellement ce que tu penses. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.

Ta participation est importante et très appréciée, mais elle est toujours volontaire. Tu peux te retirer du projet quand tu le veux. Il te suffit de cesser de répondre aux questions et de ne pas soumettre le questionnaire.

Nous te rappelons que tes réponses sont entièrement confidentielles et le questionnaire sera anonymisé. Il ne sera donc pas possible de déterminer l'identité de la personne ayant répondu à ce questionnaire. Seule la chercheuse principale connaîtra ton numéro de DA et ce dernier ne sera utilisé que pour recueillir les informations auxquelles tu as consentis ainsi que pour le tirage au sort du iPad Mini.

Questions Démographique

Date d'aujourd'hui : _____

Ton numéro de DA (ton numéro d'étudiant au Cégep) _____

Âge : _____

Sexe : _____

Code postal : _____

Pays de naissance : _____

Langue maternelle : _____

Langue parlée à la maison : _____

Pays de naissance du père : _____

Pays de naissance de la mère : _____

Revenu familial :

(Le revenu familial est la somme des revenus de tous les membres de la famille au cours d'une année.)

- moins de 20 000\$ par année
- entre 20 000\$ et 40 000\$ par année
- entre 40 000\$ et 75 000\$ par année
- entre 75 000 et 120 000\$ par année
- plus de 120 000\$ par année
- je ne sais pas ou je préfère ne pas répondre

Es-tu inscrit à une activité menant à une mention d'engagement étudiant dans ton Cégep?

- Oui
- Non

Si oui, laquelle (exemple: sport –étude basketball):

Depuis combien de temps participes-tu à cette activité?

Cette section portera sur tes perceptions à propos de ta vie au Cégep.
Coche la case qui correspond le plus à ce que tu penses.

1. Je me suis fait beaucoup d'amis au cégep

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

2. Je trouve la vie d'étudiant(e) très plaisante

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

3. Je suis satisfait(e) de ma vie actuelle

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

4. Si je me sens déprimé(e), mes amis vont m'aider à m'en sortir

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

5. Je me sens vraiment chez moi dans ce Cégep

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

6. Je suis vraiment satisfait(e) du déroulement de mes études jusqu'à présent

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

7. Quelquefois, j'ai envie de tout abandonner

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

8. Je préférerais étudier ailleurs qu'ici

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

9. Quelquefois, je suis vraiment découragé(e) d'être ici, au Cégep

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

10. Je suis content(e) d'être venu(e) étudier à mon Cégep

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

Cette prochaine section portera sur tes perceptions à propos de tes études.
Coche la case qui correspond le plus à ce que tu penses.

11. En général, j'éprouve des difficultés à bien faire mes travaux scolaires
- Pas du tout en accord
 - Très peu en accord
 - Un peu en accord
 - Moyennement en accord
 - Assez en accord
 - Fortement en accord
 - Très fortement en accord
12. J'ai développé de très bonnes compétences comme étudiant(e)
- Pas du tout en accord
 - Très peu en accord
 - Un peu en accord
 - Moyennement en accord
 - Assez en accord
 - Fortement en accord
 - Très fortement en accord
13. Je ne crois pas que je sois un(e) étudiant(e) très efficace
- Pas du tout en accord
 - Très peu en accord
 - Un peu en accord
 - Moyennement en accord
 - Assez en accord
 - Fortement en accord
 - Très fortement en accord
14. Dans l'ensemble, je crois être un(e) bon(ne) étudiant(e)
- Pas du tout en accord
 - Très peu en accord
 - Un peu en accord
 - Moyennement en accord
 - Assez en accord
 - Fortement en accord
 - Très fortement en accord

15. J'ai beaucoup de difficulté à réaliser les travaux et devoirs demandés dans le cours
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
16. Je suis persuadé(e) de pouvoir réaliser les travaux et autres activités exigés par mes professeurs
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
17. Je comprends très facilement les diverses notions enseignées dans les cours
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
18. Les connaissances à acquérir au Cégep sont beaucoup trop difficiles pour moi
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent

La prochaine section portera sur tes projets d'avenir. Coche la case qui correspond le plus à ce que tu penses.

19. Je me sens capable de décider moi-même de mon cheminement scolaire
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord

20. Mes projets d'étude ne sont pas déterminés. Je ne sais pas trop où je m'en vais

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

21. Mes objectifs de carrière sont très précis

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

22. Si je devais définir mes intérêts professionnels, je ne saurais pas trop quoi dire

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

23. Je ne sais pas à quoi me mènera la réalisation de mes travaux scolaires

- Fortement en désaccord
- Modérément en désaccord
- Légèrement en désaccord
- Légèrement en accord
- Modérément en accord
- Fortement en accord

La prochaine section portera sur ta façon de réaliser tes travaux scolaires.
Coche la réponse qui correspond le plus à ce que tu penses.

24. Dans les devoirs, si je ne sais pas comment répondre à une question ou un problème, je ne répons pas
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
25. Dans mes travaux, je demeure appliqué(e) jusqu'à la fin même lorsque les travaux sont ennuyants
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
26. Lorsque le professeur pose une question en classe, j'essaie de trouver mentalement la réponse
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
27. Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser un exercice, je l'abandonne
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
28. En classe, je ne pose pas des questions, même si je ne comprends pas
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent

29. En classe, je réponds aux questions posées par les professeurs
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
30. Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
31. J'essaie de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou un travail
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
32. Je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
33. Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent

34. Il m'arrive de travailler et d'étudier à la dernière minute
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
35. Je planifie mes périodes de travail et d'étude
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
36. J'ai de la difficulté à respecter les échéanciers pour la remise des travaux
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent
37. Je consulte mes professeurs lorsque je ne comprends pas la matière du cours
- Jamais
 - Rarement
 - Quelquefois
 - Souvent
 - Très souvent

La prochaine section portera sur les raisons pour lesquelles tu fréquentes le Cégep. Coche la case qui se rapproche le plus de ce que tu penses.

Je vais au Cégep...

38. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.
- Pas du tout en accord
 - Pas vraiment en accord
 - Neutre
 - En accord
 - Complètement en accord

39. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.
- Pas du tout en accord
 - Pas vraiment en accord
 - Neutre
 - En accord
 - Complètement en accord
40. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.
- Pas du tout en accord
 - Pas vraiment en accord
 - Neutre
 - En accord
 - Complètement en accord
41. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.
- Pas du tout en accord
 - Pas vraiment en accord
 - Neutre
 - En accord
 - Complètement en accord

La dernière section portera sur tes attitudes et tes comportements face aux travaux scolaires. Coche la case qui se rapproche le plus de ce que tu penses.

42. Dans l'ensemble de mes cours, je consacre le moins de temps possible aux activités qui ne comptent pas dans la note
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord
43. Je suis prêt(e) à travailler fort seulement si je suis sûr(e) d'avoir des notes élevées
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord

44. Habituellement, je fais seulement ce qui est nécessaire pour éviter l'échec
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord
45. Dans plusieurs cours, il m'arrive de faire du travail facultatif
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord
46. Il m'arrive de faire du travail supplémentaire pour mieux comprendre la matière
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord
47. Dans mes cours, je fais de mon mieux même lorsque le travail demandé ne compte pas dans la note
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord
48. Dans mes cours, je fais seulement ce qui est obligatoire
- Fortement en désaccord
 - Modérément en désaccord
 - Légèrement en désaccord
 - Légèrement en accord
 - Modérément en accord
 - Fortement en accord

Merci de ta précieuse participation!

Si tu désires parler davantage à un professionnel de ton expérience au Cégep, de ton cheminement scolaire ou tout simplement de ce que tu vis, voici quelques personnes que tu peux contacter en toute confidentialité :

Au Cégep Marie-Victorin

Aide pédagogique individuelle (étudiants au régulier)

514-325-0150, poste 2252.

Aide pédagogique individuelle (formation continue)

514-325-0150, poste 2627.

Infirmière, travailleuse sociale, psychologue et sexologue :

sur rendez-vous au local A-005

514-325-0150 poste 2225 (services aux étudiants)

À l'extérieur du Cégep

CLSC Rivière-des-Prairies

services sans rendez-vous (médicaux et psychosociaux) à tous les étudiants du Cégep.

514 494-4924

Psychosocial: 1 866-REVIVRE www.revivre.org

Revivre est une association qui a pour mission de soutenir les personnes souffrant de troubles anxieux, dépressifs ou bipolaires ainsi que leur entourage. Elle offre différents services : une ligne d'écoute, des groupes d'entraide, des conférences données par des professionnels de la santé, des services de relation d'aide individuelle.

Tel-Jeunes – 5 à 20 ans

Aide, écoute, référence

514 288-2266

www.teljeunes.com

Composition des questionnaires – Projet École des Grands

1- Questionnaire d'évaluation des effets – tuteurs du collégial

Adaptation sociale (OBJECTIF COURT TERME 1 : sentiment d'appartenance à l'institution)

- **Source** : d'une adaptation du Collège Adaptation Questionnaire (Baker et Siryk, 1989) adapté et validé par Larose, Soucis, Bernier et Roy, 1996

Questions 1 à 5 (5 items)

Attachement à l'institution (OBJECTIF COURT TERME 1 : sentiment d'appartenance à l'institution)

- **Source** : d'une adaptation du Collège Adaptation Questionnaire (Baker et Siryk, 1989) adapté et validé par Larose, Soucis, Bernier et Roy, 1996

Questions 6 à 10 (5 items) – **ATTENTION : INVERSER ITEMS 7, 8 ET 9**

Perception de compétence (OBJECTIF COURT TERME 2 : sentiment de compétence dans les études)

- **Source** : Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV), Loisier, Vallerand et Blais, 1993

Questions 11 à 14 (4 items) – **ATTENTION : INVERSER ITEMS 11 ET 13**

Perception de compétence à acquérir des connaissances (OBJECTIF COURT TERME 2 : sentiment de compétence dans les études)

- **Source** : TSIMSL : Test mesurant les Sources et les Indicateurs de la Motivation Scolaire, Barbeau, 1994

Question 15 à 18 (4 items) – **ATTENTION : INVERSER ITEMS 15 ET 18**

Sentiment d'autonomie dans les études (OBJECTIF COURT TERME 3)

- **Source** : Clarté des choix d'orientation (IAP)

Questions 19 à 23 (5 items) – **ATTENTION : INVERSER ITEMS 20, 22 ET 23**

Engagement comportemental dans les études (OBJECTIF COURT TERME 4)

- **Source** : Échelle de participation du TSIMS (Barbeau, 1994)

Questions 24 à 29 (6 items) – **ATTENTION : INVERSER ITEMS 24, 27 ET 28**

Stratégies métacognitives (OBJECTIF COURT TERME 5 : engagement cognitif dans les études)

- Source : TSIMS (Bardeau, 1994)

Questions 30 à 33 (4 items)

Stratégies d'autorégulation et de gestion du travail (OBJECTIF COURT TERME 5 : engagement cognitif dans les études)

- Source : TSIMS (Bardeau, 1994)

Questions 34 à 37 (4 items) – ATTENTION : INVERSER ITEMS 34 ET 36

Motivation intrinsèque (OBJECTIF MOYEN TERME 1)

- Source : Échelle de la motivation en éducation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989)

Questions 38 à 41 (4 items)

Buts d'évitement de la tâche (OBJECTIF MOYEN TERME 2)

- Source : Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. & Fillion, C. (1998) Élaboration et validation d'un questionnaire d'évaluation des buts d'apprentissage des élèves. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 30, 203-206.

Questions 42 à 48 (7 items) – ATTENTION : INVERSER ITEMS 45, 46 ET 47

2- Évaluation de la mise en œuvre – tuteurs

Évaluation de l'engagement des élèves qui participent aux ateliers

- Source : ELNEJ - échelle adaptée pour cibler plusieurs élèves (échelle originale cible un élève en particulier)

Questions 1 à 9 (9 items) – **ATTENTION : INVERSER ITEM 9**

Évaluation de la relation tuteur-élève

Relation chaleureuse

- **Source** : Adaptation en français Student-Teacher Relationship Scale - Sous-échelle Relation chaleureuse (Pianta, 2011) – échelle adaptée pour cibler plusieurs élèves (échelle originale cible un élève en particulier)

Question 10 : Je partage une relation proche et chaleureuse avec les élèves.

Question 12 : Les élèves partagent spontanément avec moi des informations à leur sujet.

Question 14 : C'est facile de bien comprendre ce que les élèves ressentent.

Question 17 : Les élèves partagent facilement leurs sentiments et leurs expériences avec moi.

Relation conflictuelle

- **Source** : Adaptation en français Student-Teacher Relationship Scale - Sous-échelle Relation conflictuelle (Pianta, 2011) - échelle adaptée pour cibler plusieurs élèves (échelle originale cible un élève en particulier)

Question 11 : Les élèves et moi avons toujours tendance à lutter les uns contre les autres.

Question 13 : Les élèves se mettent facilement en colère contre moi.

Question 15 : Travailler avec les élèves prend toute mon énergie.

Question 16 : Lorsque les élèves sont de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue journée.

Sentiment d'appartenance à l'ÉDG

Adaptation sociale

- **Source** : d'une adaptation du Collège Adaptation Questionnaire (Baker et Siryk, 1989) adapté et validé par Larose, Soucis, Bernier et Roy, 1996

Questions 18 à 22 (5 items)

Attachement à l'institution (au projet)

- **Source** : d'une adaptation du Collège Adaptation Questionnaire (Baker et Siryk, 1989) adapté et validé par Larose, Soucis, Bernier et Roy, 1996

Questions 23 à 27 (5 items) – ATTENTION : INVERSER ITEMS 24,25 et 26

Sentiment de compétence en tant que tuteur

- **Source** : adaptation des échelles de compétence générale, de compétence scolaire et de compétence dans les loisirs de l'échelle de perception de compétence dans les domaines de vie (ÉPCDV-16) (Losier, Vallerand & Blais, 1993)

Questions 28 à 39 – ATTENTION : INVERSER ITEMS 28, 29, 33, 34, 36 ET 39