

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

ALISHA WISSANJI, PH.D.*

Cégep Marie-Victorin
alisha.wissanji@collegemv.qc.ca

19 Avril 2017

Résumé

Aperçu d'une étude longitudinale quantitative de l'impact de l'environnement éducatif intitulé «L'École des Grands» sur les facteurs de la réussite scolaire des étudiants collégiaux offrant du tutorat à des élèves du primaire en milieux défavorisés multiethniques. Les facteurs de réussite scolaire sont établis selon le modèle Skinner et Belmont (1993) et incluent le développement du sentiment d'appartenance, le sentiment de compétence, l'autonomie, l'engagement, les buts d'évitement, les résultats scolaires et la persévérance scolaire. Les résultats seront publiés en 2018.

I. INTRODUCTION

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 [1] 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 socio-professionnelle 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 » [2]. 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» [3]. 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 [3].

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 [4]. Or, selon les dernières données officielles, le taux de décrochage¹ annuel à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), dans Montréal-Nord et ses environs, atteint 25,7% [5] comparativement au reste du Québec qui se situe à 15,3% [5]. Ceci place la CSPI en tête de file des commissions scolaires à plus haut taux de décrochage scolaire sur l'île de Montréal.

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

*Recherche subventionnée par la bourse PAREA 2016-2018, MEES

¹ Indicateur annuel du décrochage représente le nombre d'élèves sortant sans diplôme, ni qualification parmi les élèves sortants du secondaire en formation générale des jeunes [6].

pieds, en février 2015, un centre d'aide aux devoirs et d'éveil scientifique appelé l'École des Grands visant à augmenter la réussite scolaire des élèves du primaire issus de milieux défavorisés multiethniques. 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.

i. L'École des Grands

L'École des Grands est un programme d'intervention social innovateur 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 une soixantaine d'élèves du primaire, de la première à la sixième année, provenant de deux écoles primaires de la CSPI. Ces écoles primaires 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. À l'École des Grands, ces élèves sont accompagnés par des tuteurs dans leurs devoirs de français et de mathématiques et réalisent des expériences scientifiques dans les laboratoires 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 collégiaux bénévoles issus de différents programmes au sein d'un même Cégep. L'assiduité dans le programme et l'absence de deux échecs et plus dans leurs cours permettent aux étudiants du collégial d'obtenir une mention d'engagement étudiant à leur bulletin. Par son implication au projet, le Cégep répond à l'une des orientations de son plan stratégique qui est «l'accroissement de l'engagement du Cégep dans la communauté et de son rayon-

nement local, régional et international» [7]. La direction de la CSPI sélectionne les écoles primaires participantes alors que les directions d'écoles primaires sélectionnent les élèves qui auraient avantage à participer aux activités de l'École des Grands sur la base de leur moyenne en français et mathématiques qui doit se situer entre 50% et 70%. Les tuteurs collégiaux sont des étudiants inscrits à temps plein (branche préuniversitaire, secteur technique, tremplin DEC ou formation continue) admis sur une base volontaire suite à un appel à tous par communiqué interne (Mio). À l'exception des absences d'empêchements criminels, il n'y a aucun critère d'exclusion au recrutement. Tous les tuteurs reçoivent une formation rigoureuse lors d'une journée préparatoire à laquelle participent de manière bénévole une orthopédagogue, un travailleur social, une enseignante spécialiste de l'aide à la réussite en français au Cégep, une conseillère des services aux étudiants au collégial et des universitaires inscrits en sciences qui jouent le rôle de coordonnateurs scientifiques. Ces professionnels soutiennent les tuteurs tout au long des activités, leur permettant ainsi d'accompagner efficacement les élèves lors des activités du samedi. Le centre est géré par un directeur qui est présent à l'École des Grands tous les samedis. Son rôle est de veiller au bon fonctionnement des opérations, gérer les cas problématiques durant les activités et aider les tuteurs avec la discipline de classe si nécessaire.

ii. Phénomènes intéressants au Cégep

Dans le cadre des activités de l'École des Grands au Cégep Marie-Victorin, nous avons observé deux phénomènes intéressants qui ont mené à la présente recherche. Le premier concerne le recrutement des tuteurs, le second est relié à la rétention de ces tuteurs.

La direction du Cégep fut agréablement surprise de voir que ses étudiants se mobilisèrent de manière bénévole et en grand nombre le samedi matin à l'École des Grands. Le scepticisme original fut vite remplacé par la question «pourquoi ça marche ?» Trois grandes

raisons semblent se démarquer. Premièrement, l'École des Grands mise sur le fait que les valeurs qui sous-tendent le projet d'aide aux élèves défavorisés du quartier s'arriment aux valeurs de nos étudiants collégiaux, à savoir l'humanisme, l'engagement, la créativité, la conscience sociale et la responsabilité. La majorité des tuteurs de l'École des Grands viennent du quartier Montréal-Nord et il va sans dire que ces valeurs ont eu échos auprès d'eux; ils deviennent rapidement des mentors pour les élèves du primaire. Deuxièmement, certains étudiants voient dans le projet une opportunité de bonifier leur application à des programmes universitaires contingentés. Finalement, d'autres s'impliquent afin de valider des choix vocationnels. Le résultat est surprenant: depuis l'ouverture de l'École des Grands en 2015, le programme recrute les 60 tuteurs nécessaires par année (30 tuteurs par session) au sein d'un même cégep sans aucune publicité. La mobilisation des forces de la société civile pour soutenir l'égalité des chances en éducation et l'usage du volontariat pour le faire constitue en soi même un changement de paradigme en éducation au Québec.

Les résultats scolaires n'étant pas un critère de sélection des tuteurs, plusieurs vivent eux-mêmes des difficultés scolaires, ont des profils atypiques (tremplin DEC) ou ont recours aux services adaptés du collège (SAIDE). On observe un phénomène intéressant au Cégep: bien que certains 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, ces derniers se réinscrivent de session en session à titre de tuteurs à l'École des Grands. 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?

iii. Définition du problème

Notre étude consiste 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 difficultés scolaires. 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 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][12]. Cette définition de la réussite éducative s'arrime dans un modèle de motivation [11][12]. 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'étudiant.

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) [13]. 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» [14]. 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 utiliserons la carte de la population scolaire et les indices de défavorisation du MEES [13] 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 collégiaux qui ont des profils

atypiques (tremplin DEC), ont recours aux services adaptés du collège (SAIDE), ou ont une moyenne générale au secondaire (MGS) plus petite que 75. 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) [15][16][17].

II. ÉTAT DE LA QUESTION

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 [18], à l'université [25], au sein du programme Grands Frères, Grandes Soeurs [28] et même au niveau collégial auprès de jeunes à risque [26]. Par contre, la principale limite de ces études est qu'elles s'intéressent 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 [27]. Cette perception s'ancre dans le modèle sociocognitif de Bandura (1986) selon lequel l'évaluation d'un individu de 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) [12] où le «sentiment d'efficacité» est une variable parmi un plus grand ensemble. Les auteurs de [12] définissent la réussite scolaire, le développement des compétences et des habiletés 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 [12], illustré 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][20][21] 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.) [22][23]. À l'interface de ces deux disciplines complémentaires émerge une nouvelle perspective de la motivation. Ce modèle s'appuie sur la théorie de [24] 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 des habiletés s'en suit.

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 [27], mais aussi un «milieu familial». Le choix du modèle de Skinner et Belmont (1993) vient du fait qu'une initiative scolaire, telle que l'École des Grands, peut difficilement influencer, selon nous, la perception d'un étudiant par rapport à ses résultats antérieurs, la comparaison avec les autres ou les valeurs parentales et les pratiques éducatives en milieu familial. Nous circonscrivons donc cette recherche par un «contexte» qui ne concerne que le milieu scolaire.

i. Question de recherche

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 motivation eux-mêmes influencés par un contexte donné. Nous nommons ici ce processus «réussite éducative». Cette recherche se penche sur la réussite éducative des tuteurs qui participent à l'École des Grands. Nous nous posons la question suivante: l'environnement

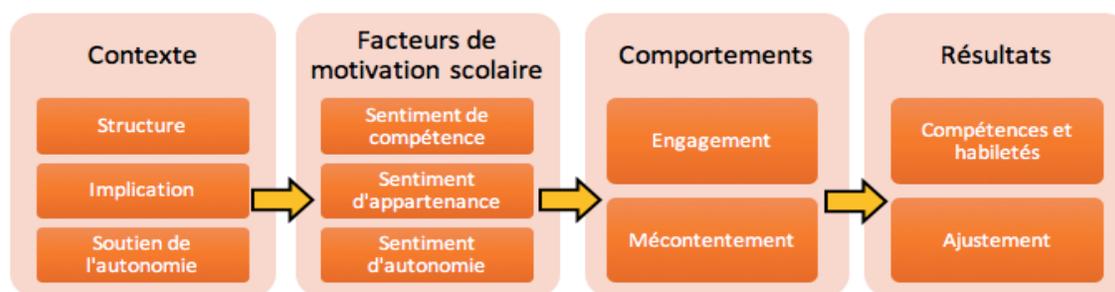


Figure 1: Modèle de Skinner et Belmont (1993).

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'auto-détermination proposé par Skinner et Belmont (1993), la présente étude vise à étudier comment le contexte d'apprentissage de l'École des Grands influence la motivation, les comportements et la réussite des tuteurs du collégial.

ii. Objectifs de la recherche

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

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.

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:

6. Les étudiants augmenteront leur motivation intrinsèque face à leurs études.
7. Les étudiants diminueront leurs buts d'évitement de la tâche.
8. Les étudiants augmenteront leurs résultats scolaires

Objectif spécifique à long terme:

9. Les étudiants persévéreront dans leurs études.

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.

III. MÉTHODOLOGIE

La réponse à la question de recherche ainsi que l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques se fait de manière rigoureuse à travers une analyse exclusivement quantitative.

i. Outils d'évaluation

Des instruments validés extraits de la littérature scientifique en psychologie et en éducation permettent de mesurer l'atteinte de chaque objectif spécifique.

- Objectif spécifique 1: Adaptation sociale (5 items) et Attachement à l'institution (5 items) tirés d'une adaptation du Collège Adaptation Questionnaire (Baker et Siryk, 1989) adapté et validé par Larose, Soucis, Bernier et Roy, 1996.
- Objectif spécifique 2: Perception de compétence (Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV), Loisier, Vallerand et Blais, 1993). Perception de compétence à acquérir des connaissances (TSIMSL: Test mesurant les Sources et les Indicateurs de la Motivation Scolaire, Barbeau, 1994).
- Objectif spécifique 3: Clarté des choix d'orientation (IAP).
- Objectif spécifique 4: Échelle de participation du TSIMS (Barbeau, 1994).
- Objectif spécifique 5: Échelle de stratégies métacognitives (4 items) et de stratégies d'autorégulation et de gestion du travail (4 items) du TSIMS (Barbeau, 1994).
- Objectif spécifique 6: Échelle de la motivation en éducation (Vallerand, Blais,

Brière et Pelletier, 1989).

- Objectif spécifique 7: Échelle des buts d'évitement (7 items) (Bouffard et al. 1998).
- Objectif spécifique 8: Données officielles du Cégep.
- Objectif spécifique 9: Données officielles du Cégep

ii. Collecte de données

La présente recherche repose sur un devis longitudinal pré-test post-test auprès de quatre cohortes d'étudiants par année. Les données seront 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 lieu en septembre (pré-test; T1) et en décembre (post-test; T2), alors qu'elle a lieu en février (pré-test; T3) et en 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 sont recueillies en T2 et T4 respectivement. Les tuteurs proviendront de deux Cégeps différents: le Cégep Marie-Victorin ainsi que le Cégep de Maisonneuve qui s'est joint au projet dernièrement; deux cégeps situés au coeur de milieux défavorisés. Puisque l'on recrute 30 tuteurs par session par collège, on peut s'attendre à un échantillon de taille maximale allant jusqu'à 240 individus sur deux ans. Cet échantillon

sera composé de tuteurs non vulnérables et de tuteurs vulnérables, c'est-à-dire issus de milieux défavorisés, et/ou à risque de difficultés scolaires. Deux groupes contrôle par session et par cégep font partie de cette étude: le premier est constitué d'étudiants participant à des activités menant à la mention d'engagement étudiant (à l'exclusion de l'École des Grands) alors que le second groupe est constitué d'étudiants ne participant à aucune activité pouvant mener à la mention de l'engagement étudiant.

En plus des variables à l'étude (voir section intitulée outils d'évaluation), les variables de contrôle retenues pour l'échantillon sont l'âge, le sexe, le statut socio-économique de la famille, le profil scolaire (régulier, tremplin DEC, SAIDE), 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 par l'évaluation de la pauvreté de leur quartier. Cette dernière donnée est 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» [31]. 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 [29][30].

iii. Analyse statistique

Les données recueillies sont saisies puis analysées à partir du logiciel statistique SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Des Analyses de Covariances (ANCOVAs) sont réalisées pour chacun des objectifs de l'étude, en contrôlant pour les données du pré-test. Les variables de contrôle sont également incluses dans chacun des modèles, ainsi qu'une variable permettant de contrôler pour l'effet de cohorte.

IV. RÉSULTATS

Afin d'obtenir des résultats statistiquement significatifs, l'analyse des données recueillies auprès des étudiants collégiaux sera effectuée au terme des deux ans de collecte de données soit à l'été 2018.

L'idée d'un centre d'aide en milieu défavorisé n'est pas nouvelle; cependant, rares sont les programmes qui ont mesuré un impact positif sur la réussite scolaire des élèves du primaire [32]. La direction de la santé publique a évalué l'efficacité des mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire dans un quartier montréalais socio-économiquement défavorisé et à montrer qu'une attention particulière est portée sur «l'estime de soi des jeunes ou encore sur des facteurs liés à la persévérance scolaire plutôt qu'à la réussite» [10]. Leur évaluation d'un des plus important centre d'aide situé dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal conclut d'ailleurs qu'«aucun effet n'est observable sur l'engagement scolaire et la motivation des élèves, deux variables fréquemment associées à la réussite» [10]. À l'inverse, les effets préliminaires du projet l'École des Grands au niveau des élèves du primaire montrent que ceux ayant participé au projet durant l'année scolaire 2015-2016 ont augmenté leurs résultats scolaires en français, mathématiques et sciences de manière statistiquement significative en comparaison à un groupe contrôle d'élèves issus des mêmes école et ayant la même distribution de notes avant le début des activités de l'École des Grands [8]. D'autres résultats sont à suivre (l'analyse est en cours), mais les effets pour les élèves sont pour l'instant très prometteurs. Les effets du programme l'École des Grands sur les élèves du primaire seront publiés en 2018.

V. DISCUSSION

Amorcé comme un projet destiné à aider des enfants en milieu défavorisé, l'École des Grands semble être un environnement éducatif aux retombées intéressantes pour fa-

voriser 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 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. Advenant une évaluation positive du projet l'École des Grands, les retombées pour le milieu collégial seraient importantes. Puisque l'École des Grands est un projet à faibles coûts d'exploitation, durable et facilement exportable, les résultats de cette recherche pourraient faire 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 et d'accroître leur engagement et leur rayonnement dans la communauté à travers un projet qui semble également avoir des retombées positives sur la réussite scolaire d'élèves du primaire

REFERENCES

- [1] Gouvernement du Québec (2002). Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, décembre 2002.
- [2] Terrisse, B. (2000). La scolarisation des enfants pauvres: égalité d'accès, égalité des chances ou égalité de réussite? Conférence à la Sorbonne, Paris, avril 2000.
- [3] 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.
- [4] 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.
- [5] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, lecture effectuée en août 2014 (bilan 4 du système Charlemagne).
- [6] Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur. Taux de décrochage annuel. En ligne: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>
- [7] Cégep Marie-Victorin (2014). Plan stratégique de développement 2014-2019.
- [8] Goulet, M., Archambault, I., Wissanji, A. (2016). Rapport des effets au primaire, École des Grands, année scolaire 2015-2016.
- [9] Je passe partout (2015). Rapport d'activités 2014-2015.
- [10] Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2007). Évaluation de l'efficacité des mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- [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] 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.
- [13] 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.

- [14] 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/>
- [15] Gingras, M., et Terrill, R.(2006). Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire: 10 ans plus tard. Montréal: Service regional d'admission du Montréal métropolitain, Service de la recherche, 133p.
- [16] 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. Québec: Le Conseil, 99p
- [17] Conseil supérieur de l'éducation (2010). Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Version abrégée. Québec; Le Conseil, 40p.
- [18] 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 Counseling*, 8, 1-27.
- [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] 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.
- [21] 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.
- [22] Brophy, J. (1986). Teacher influences on students achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.
- [23] 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
- [24] 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.
- [25] 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.
- [26] 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.
- [27] Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [28] 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.
- [29] Dupéré, V., Leventhal, T., Lacourse, É. (2009). Neighborhood poverty and suicidal thoughts and attempts in early adolescence. *Psychological Medicine*, 39, 1295-1306.

- [30] Kohen, D.E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T., et Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada : Associations with young children's competencies. *Child Development*, 73(6), 1844-1860.
- [31] Statistique Canada. Aire de diffusion (AD). En ligne: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/ref/dict/geo021-fra.cfm>
- [32] Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir: Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport effectué par la firme McKinsey & Compagnie.