

## Évaluation de l'efficacité d'une mesure d'aide à la réussite

*Denis Monaghan et Natalie Chaloux*

### LES BUTS DE LA RECHERCHE

Le premier but de cette recherche est d'évaluer l'efficacité d'une mesure d'encadrement offerte aux élèves du Cégep de Sainte-Foy. La mesure d'aide porte le nom de « cheminement Zénith ». L'autre but est d'expérimenter une procédure d'évaluation systématique et d'estimer la possibilité de son transfert à d'autres mesures d'aide.

- **Le cheminement Zénith**

Le cheminement Zénith a été élaboré par Johane Allen et Jean-Pierre Rousseau (1999), deux professeurs au Département de psychologie du Cégep de Sainte-Foy.

- **La clientèle**

La mesure d'aide s'adresse aux élèves des programmes de *sciences de la nature* et de *sciences humaines* qui, lors d'une de leurs deux premières sessions au collège, ont échoué plus de 50% des unités rattachées aux cours qu'ils ont suivis. Ces élèves ont pourtant obtenu de bons résultats lors de leurs études au niveau secondaire. En effet, seuls les élèves ayant obtenu une cote finale de 70 et plus sont invités à s'inscrire au cheminement Zénith. Il s'agit d'une mesure volontaire. L'élève invité peut refuser de participer à cette mesure d'aide.

- **Les fondements**

Selon les concepteurs du Zénith, puisque les élèves ciblés ont bien réussi au niveau secondaire, les échecs subis au niveau collégial ne sont pas imputables à des difficultés d'apprentissage ou des habitudes de travail déficientes. De plus, les concepteurs ne croient pas que les échecs soient le résultat d'un manque de volonté ou de motivation.

Les échecs sont plutôt attribuables à des problèmes affectifs. Ainsi, certains facteurs inhibiteurs nuisent au développement du potentiel de l'élève. Celui-ci peut adopter des conduites d'autosabotage qui sont les symptômes d'une résistance à adopter des comportements axés sur la réussite (Danon-Boileau, 2002). Ces élèves possèdent une faible estime d'eux-mêmes. Ils ont peut-être construit une identité s'opposant aux valeurs liées à la scolarité.

- **Les objectifs**

Un premier objectif principal du cheminement Zénith est de contrer l'échec scolaire. Le deuxième objectif principal est d'amener l'élève à élaborer un projet de vie qui lui appartienne en propre et qui corresponde au développement de son potentiel.

Pour parvenir à atteindre ces objectifs principaux, les objectifs spécifiques suivants sont mis de l'avant :

Premièrement, il s'agit de permettre à l'élève d'amorcer une réflexion sur les facteurs responsables de ses échecs survenus à la session précédente. Il est souhaitable que l'élève arrive à approfondir le sens donné à la réussite et à l'échec et à prendre conscience des facteurs inhibiteurs à sa réussite et des motivations contradictoires qui l'habitent. Dans un deuxième temps, l'élève peut changer ses conduites infructueuses. Les autres objectifs sont de faire vivre des expériences valorisantes pour augmenter l'estime de soi, de favoriser le passage à l'action et, finalement, de favoriser les contacts sociaux pour éviter l'isolement de l'élève.

- **Les interventions**

Les interventions s'effectuent selon deux axes : l'introspection et l'action. Pour favoriser l'introspection, tous les élèves suivent un cours de psychologie portant sur la gestion et la découverte de soi. La réflexion se poursuit lors de rencontres de supervision (une forme de tutorat maître-élève) qui ont lieu toutes les deux semaines. Les élèves ont aussi un accès privilégié à une conseillère d'orientation qui est aussi membre de l'équipe d'intervenants.

L'axe d'action est assuré par la participation de l'élève à un stage bénévole supervisé au moment des rencontres décrites plus haut. Un cours d'éducation physique incite le groupe d'élèves à s'engager dans la réalisation d'un défi, une expédition exigeante au plan physique et mental. La préparation du défi et l'expédition elle-même favorisent les contacts sociaux et la cohésion à l'intérieur du groupe d'élèves.

## PRINCIPES DE BASE D'UNE ÉVALUATION RIGoureuse

Le chercheur désirant établir un lien de causalité entre une intervention et son effet sur les comportements de l'élève doit mettre en branle une méthode expérimentale (Lamoureux, 2000).

- **Groupe expérimental et groupe contrôle**

Cette méthode nécessite la constitution d'un groupe expérimental (les élèves soumis à la mesure d'aide) et d'un groupe contrôle équivalent (des élèves qui ne bénéficient pas de la mesure d'aide à évaluer). La méthode est qualifiée de quasi expérimentale lorsque le chercheur ne peut former les deux échantillons (expérimental et contrôle) de façon parfaitement aléatoire. Il s'agit, dans un tel cas, de composer des groupes d'élèves qui soient équivalents au plan des variables jugées importantes.

Dans notre recherche, nous avons été dans l'obligation d'évaluer deux cohortes d'élèves étant donné le petit nombre d'élèves admis au cheminement Zénith.

Le tableau 1 rapporte les caractéristiques des deux groupes ayant participé à la recherche.

GROUPES	PROVENANCE	SESSION	PROGRAMME	SEXE	COTE FINALE SECONDAIRE	% D'UNITÉS ÉCHOUÉS
<i>Expérimental</i> <i>N = 42</i>	Sainte-Foy = 42	Hiver 02 = 22 Aut. 02 = 20	Sc. nature = 14 Sc. hum. = 28	Garçons = 31 Filles = 11	77,76	59,74
<i>Contrôle</i> <i>N = 27</i>	Sainte-Foy = 11 F.X.G. = 16	Hiver 02 = 16 Aut. 02 = 11	Sc. nature = 16 Sc. hum. = 11	Garçons = 16 Filles = 11	78,22	58,11

- **Pré-test et post-test**

Pour bien mesurer les progrès engendrés par une intervention, il est souhaitable de prendre une mesure de pré-test avant l'intervention et une mesure de post-test après l'intervention. Pour évaluer des effets à long terme, il faut aussi anticiper plus d'un post-test. Le tableau 2 représente les moments où ont eu lieu les différents pré-tests et post-tests pour les deux cohortes d'élèves ayant participé à notre recherche.

COHORTE	HIVER 2002 Groupe expérimental et contrôle	AUTOMNE 2002 Groupe expérimental et contrôle
Pré-test (T <sub>1</sub> )	Janvier 2002	Septembre 2002
Post-test (T <sub>2</sub> )	Mai 2002	Décembre 2002
Post-test (T <sub>3</sub> )	Décembre 2002	Mai 2003
Post-test (T <sub>4</sub> )	Mai 2003	

- **Instruments de mesure valides et/ou adaptés**

Si possible, le chercheur utilise des instruments de mesures validés qui ont déjà fait leurs preuves, sinon il construit des instruments adaptés aux besoins de la recherche et procède à une validation de contenu de ses instruments auprès des intervenants ou spécialistes de la mesure d'aide à évaluer.

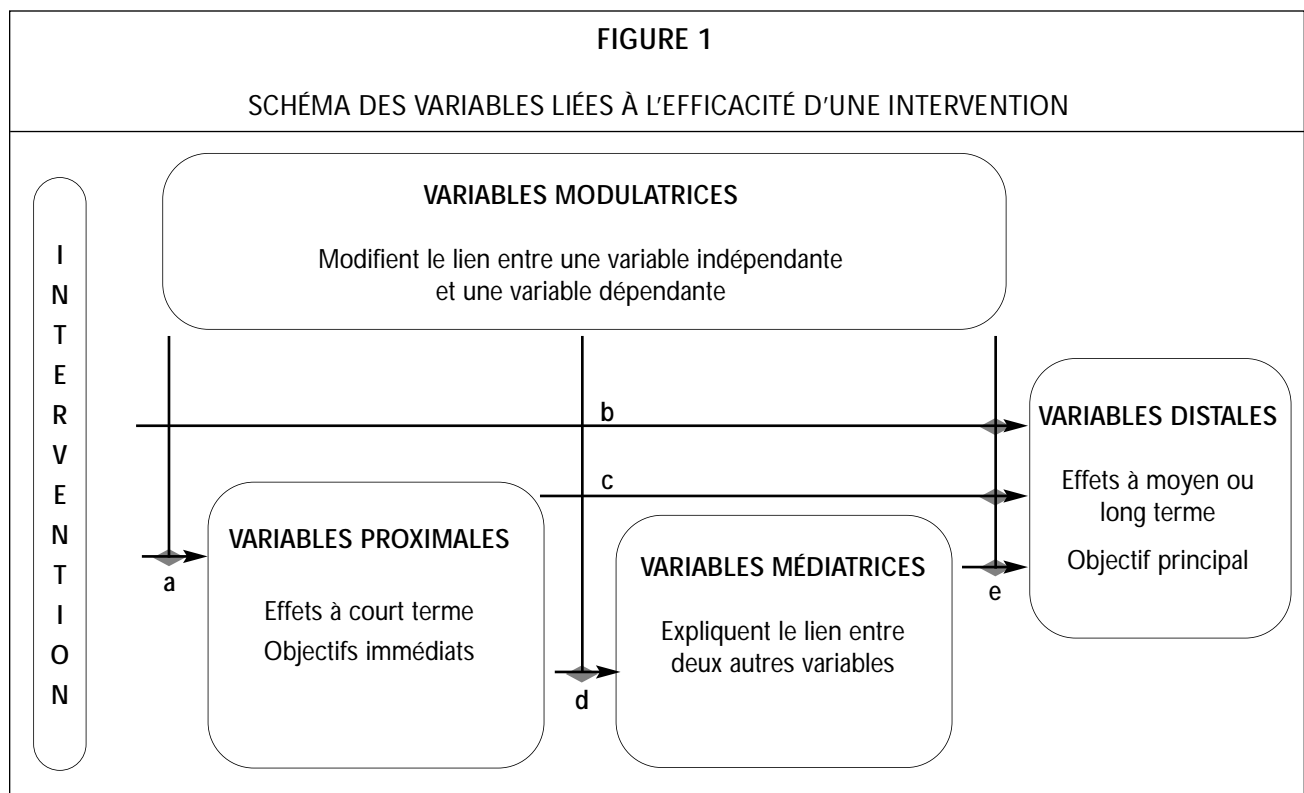
## QUELLES SONT LES VARIABLES LIÉES À L'EFFICACITÉ ?

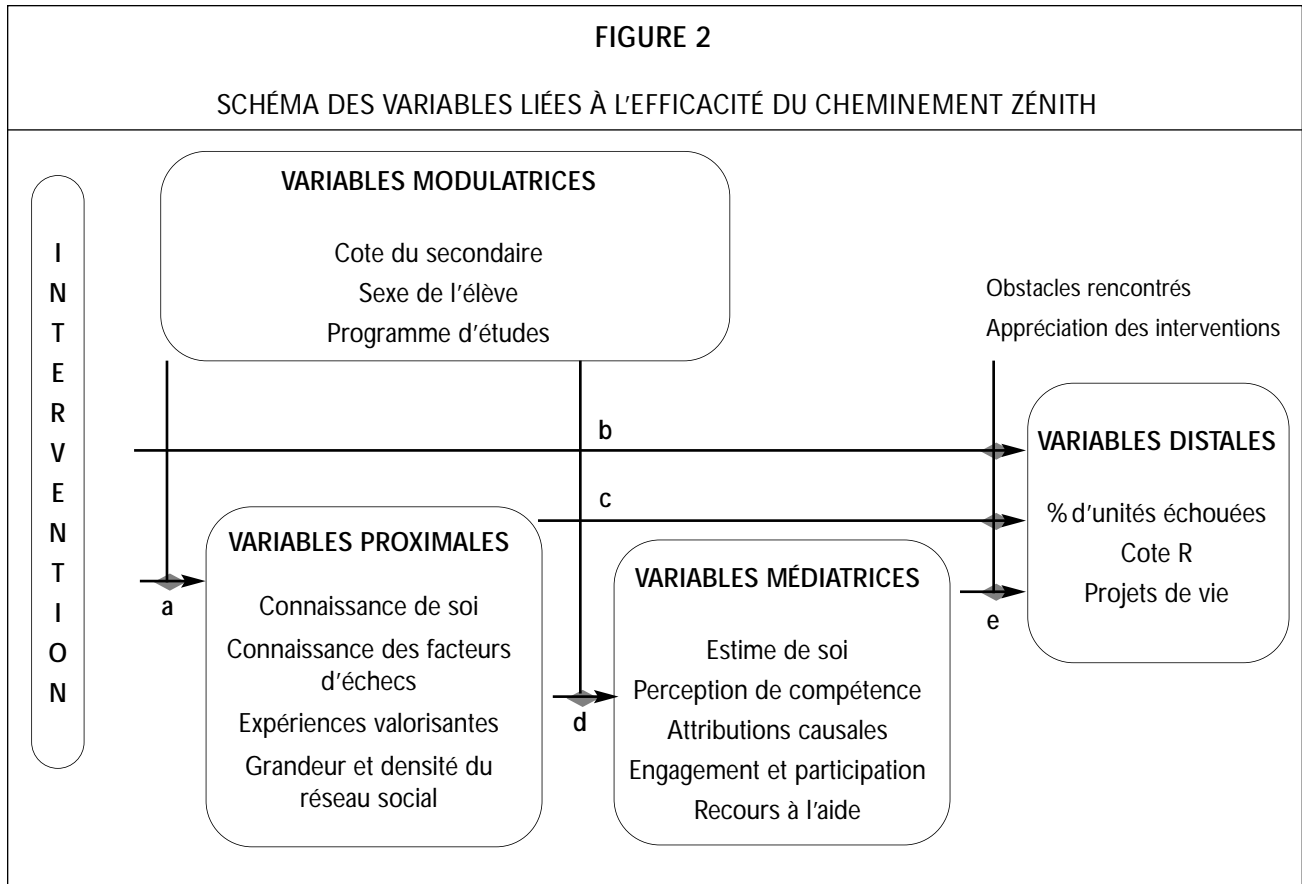
Les variables retenues dans les évaluations d'efficacité de mesures d'aides sont multiples. Elles peuvent concerner la réussite scolaire : la cote R, le pourcentage de cours réussis, le pourcentage de diplomation, la persévérance dans les études. Elles consistent souvent en de simples appréciations ou mesures de la satisfaction de la clientèle. Certaines

études considèrent des facteurs socio-affectifs : l'estime de soi, le sentiment de compétence. Parfois, ce sont les attitudes et les comportements qui intéressent les chercheurs. Il faut aussi tenir compte de facteurs intervenants qui viennent modifier l'impact d'une mesure d'aide, tels le sexe de l'élève, son programme d'études, son milieu familial, le travail extérieur, etc. (Désy, 1990).

### SCHÉMA DES VARIABLES RELIÉES À L'EFFICACITÉ D'UNE INTERVENTION

La procédure utilisée dans cette recherche est inspirée des travaux de Frank Vitaro (2000). Elle permet de déterminer les variables les plus susceptibles de mesurer l'impact à court terme et à long terme d'une mesure d'aide particulière. Elle permet également d'organiser les variables en fonction de leur apport particulier dans l'explication du lien de causalité entre l'intervention et son impact. Pour mieux comprendre les effets médiateurs et modulateurs dont il sera question plus loin, le lecteur est invité à consulter l'article de Baron et Kenny (1986). Le schéma de la figure 1 représente les différentes variables liées à l'efficacité ainsi que les liens qui les unissent. Les variables correspondantes propres au cheminement Zénith ont été insérées dans la figure 2.





## INSTRUMENTS DE MESURE

**DIFFÉRENTS INSTRUMENTS DE MESURE QUI ONT ÉTÉ UTILISÉS POUR ÉVALUER CHACUNE DES VARIABLES PROXIMALES, MÉDIATRICES, DISTALES ET MODULATRICES.**

<b>VARIABLES PROXIMALES</b>	
Connaissance de soi	– Le questionnaire maison utilisé est une adaptation du QIPIE : le <i>Questionnaire d'identification des perceptions individu-environnement</i> (SAINT-LOUIS et VIGNEAULT, 1984).
Connaissance des facteurs d'échecs	– Le questionnaire maison comporte trois questions dont un où l'élève doit nommer les facteurs responsables de ses échecs.
Expériences valorisantes	– Sur ce questionnaire maison, le répondant indique sur une échelle de 1 à 5 si la dernière session lui a permis de vivre des expériences valorisantes dans 10 domaines de sa vie.
Grandeur et densité du réseau social	– <i>L'Inventaire de réseau social (IRS)</i> a été utilisé (Larose et Roy, 1994).

## VARIABLES DISTALES

Le pourcentage d'unités échouées

- C'est le total des unités liées au cours échoués, divisé par le total d'unités liées aux cours suivis, multiplié par 100.

La cote R

Le potentiel de réalisation de projets de vie

- L'élève doit énoncer un ou des projets sur le plan scolaire, du travail, personnel, relationnel ou des loisirs.
    - 1 point est accordé si le projet est jugé spécifique plutôt que général.
    - 1 point est accordé si le projet est à court terme plutôt qu'à long terme.
    - 1 point est accordé si l'élève a mis en branle le projet.
    - 1 point est accordé si l'élève est plutôt certain de réaliser le projet.
- Total : 4 points.

## VARIABLES MÉDIATRICES

L'estime de soi

- Le questionnaire de Rosenberg (1965) a été utilisé.

La perception de compétence

Les attributions causales

L'engagement affectif et la participation

- Trois déterminants du TSIMS, *Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* de Barbeau (1995).

Le recours à l'aide

- Trois dimensions de l'*Inventaire d'acquis précollégiaux* (IAP) ont été utilisées : le soutien social (SS), le recours au professeur (RP) et l'entraide (E).

## VARIABLES MODULATRICES LIÉES À L'ÉLÈVE

La cote finale au secondaire

Le sexe de l'élève

Le programme d'études

## VARIABLES MODULATRICES LIÉES AU CHEMINEMENT ZÉNITH

L'appréciation du cheminement Zénith

- Il s'agit d'un questionnaire d'appréciation élaboré par les intervenants et touchant toutes les interventions particulières associées au programme.

La qualité de la relation de tutorat

- L'instrument utilisé est l'*Inventaire d'alliance de travail* (IAT) traduit et validé par Bachelor et Salamé (1991). La version originale a été élaborée par Horvath (1986). Ce test mesure le degré d'entente de l'élève et du tuteur à propos des buts poursuivis, de la tâche à réaliser et du lien entre l'élève et le tuteur.

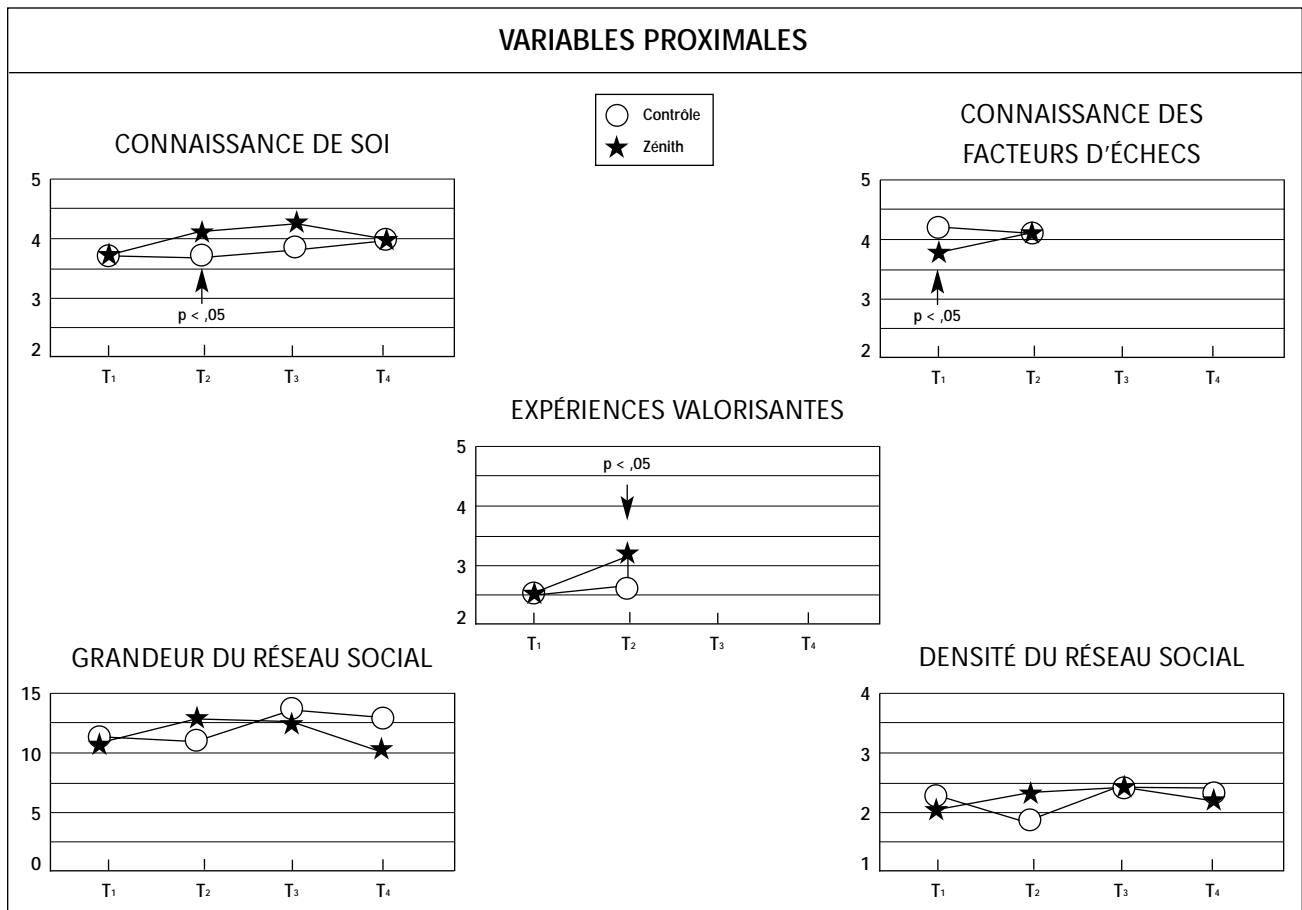
## LES EFFETS DU ZÉNITH SUR LES OBJECTIFS IMMÉDIATS

À la fin de la session Zénith, les élèves du groupe expérimental ont une connaissance de soi supérieure aux élèves du groupe contrôle ( $p < ,05$ ), mais à partir de la session d'études suivante, il n'y a plus de différence significative entre les deux groupes d'élèves.

Les élèves du groupe contrôle connaissent mieux les facteurs responsables de leurs échecs avant même le début de la session d'encadrement. À la fin de la session d'encadrement, les élèves du cheminement Zénith connaissent désormais aussi bien leurs facteurs d'échecs que les élèves du groupe contrôle.

Il semble que le cheminement Zénith fasse vivre des expériences valorisantes aux élèves puisque, sur cet aspect, leurs résultats du groupe expérimental sont plus élevés que ceux du groupe contrôle au deuxième temps de mesure. Au plan de la grandeur et de la densité du réseau social, il n'y a aucune différence entre les deux groupes (expérimental et contrôle) et il n'y a pas non plus de différence dans le temps. En moyenne, les élèves rapportent avoir des liens au collège avec une douzaine de personnes. Il peut s'agir d'autres élèves, de professeurs ou d'autres membres du personnel du collège.

Il est donc possible de conclure que le cheminement Zénith accélère la connaissance de soi des élèves. Cette mesure d'encadrement a aussi un effet bénéfique sur la connaissance des facteurs d'échecs et procure aux élèves un sentiment d'avoir vécu des expériences valorisantes. Par contre, le cheminement n'a aucun impact à court ou moyen terme sur la grandeur ou la densité du réseau social.

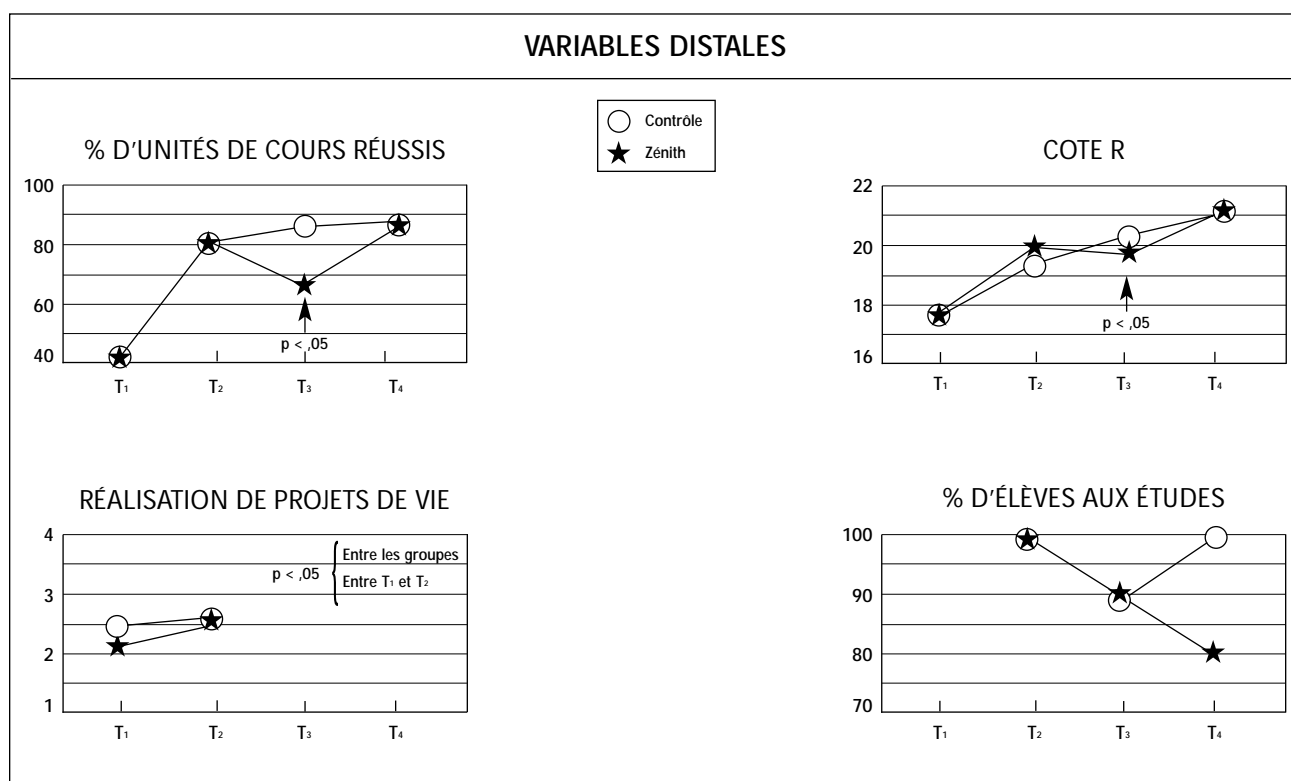


## LES EFFETS DU ZÉNITH SUR LA RÉUSSITE

Le pourcentage d'unités de cours réussies augmente sensiblement à la session suivant celle où l'élève a connu de nombreux échecs. Pour tous les élèves (groupe expérimental et contrôle), ce pourcentage passe de 40 % à 80 %. Par contre, ce pourcentage de réussite diminue chez les élèves du groupe Zénith à la session qui suit l'encadrement, alors qu'il continue de croître chez les élèves du groupe contrôle. L'analyse de la cote R révèle des résultats semblables.

Les chercheurs ont tenté de mesurer le potentiel de réalisation des projets de vie des élèves (voir la section sur les instruments de mesure). Les résultats concernant cette variable indiquent que le groupe contrôle énonce des projets de vie jugés plus réalisables que ceux qui sont énoncés par le groupe d'élèves du Zénith. D'autre part, ces projets sont potentiellement plus réalisables à la fin de la session d'encadrement (T<sub>2</sub>). Cependant, après usage, cette façon d'évaluer les projets de vie de l'élève nous apparaît inadéquate puisqu'il est très difficile d'évaluer si les projets écrits par les élèves sont spécifiques plutôt que généraux et à court terme plutôt qu'à long terme.

En résumé, le cheminement Zénith n'a aucun effet positif sur la réussite scolaire ou la persévérance aux études. Le taux de réussite des élèves aidés est plus bas à la session qui suit l'encadrement.



## LES EFFETS MÉDIATEURS

L'organisation des variables de cette recherche permet de mesurer des effets médiateurs, c'est-à-dire que le chercheur peut tenter d'expliquer le lien entre les différentes variables.



- **Explication du lien entre l'intervention et la réussite**

Dans un premier temps, le chercheur peut savoir si l'atteinte des objectifs immédiats (variables proximales) permet d'expliquer l'impact de la mesure d'encadrement sur la réussite (variable distale). Pour considérer un effet médiateur d'une variable proximale, les conditions suivantes doivent être respectées :

1. L'intervention a un effet sur la variable proximale (lien a de la figure 2).
2. L'intervention a un effet sur la variable distale (lien b de la figure 2).
3. La variable proximale est en corrélation avec la variable distale (lien c de la figure 2).
4. Si on contrôle la variable proximale, l'intervention n'a plus d'effet sur la variable distale. Le chercheur utilise une procédure d'analyse de régression.

Dans le cas qui nous intéresse, il est inutile de tester un effet médiateur d'une variable proximale puisque l'intervention n'a pas d'impact positif sur la réussite scolaire. La deuxième condition énumérée plus haut n'est pas remplie.

- **Explication du lien entre les variables proximales et les variables distales**

En second lieu, il est possible de tenter d'expliquer le lien entre chacune des variables proximales et chacune des variables distales en faisant intervenir d'autres variables potentiellement médiatrices (voir la figure 2). Pour estimer un tel effet médiateur, les conditions suivantes doivent être respectées :

1. La variable proximale est en corrélation avec la variable distale (lien c de la figure 2).
2. La variable proximale est en corrélation avec la variable médiatrice (lien d de la figure 2).
3. La variable médiatrice est en corrélation avec la variable distale (lien e de la figure 2).
4. Si on contrôle la variable médiatrice, la variable proximale n'a plus d'effet sur la variable distale. Le chercheur utilise une procédure d'analyse de régression ou de corrélation partielle.

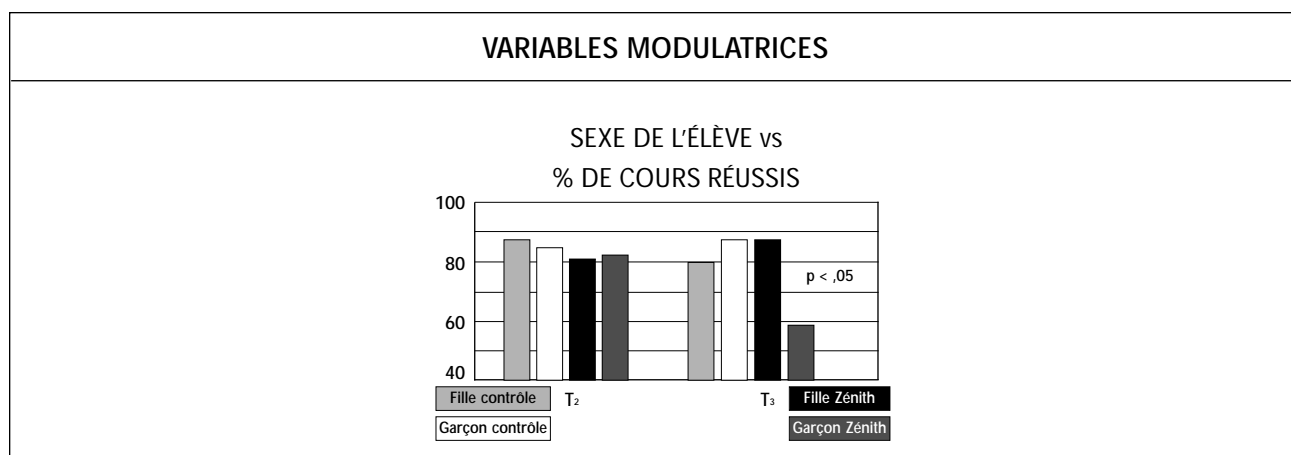
Parmi les variables proximales étudiées, une seule est en corrélation significative ( $p < ,05$ ) avec la réussite scolaire. En effet, la connaissance des facteurs d'échecs à la sortie de la session d'encadrement ( $T_2$ ) est en corrélation négative ( $-,277$ ) avec le pourcentage d'unités de cours échouées ( $T_3$ ). Plus l'élève dit connaître les facteurs responsables de ses échecs, moins il a d'échecs à la session suivante. La première condition pour vérifier un effet médiateur est donc remplie.

Par contre, il n'y a aucune corrélation entre la connaissance des facteurs d'échecs et une des variables médiatrices identifiées dans cette recherche. Donc, il n'est pas possible d'expliquer ce lien (entre la connaissance des facteurs d'échecs et la réussite scolaire à la session suivante) en faisant appel aux variables identifiées comme potentiellement médiatrices dans la figure 2.

## LES EFFETS MODULATEURS

Les variables modultrices sont des facteurs intervenants qui peuvent modifier le lien entre une variable indépendante et une variable dépendante. Les effets modulateurs suivants ont été observés dans notre recherche.

Premièrement, si le taux de réussite est plus faible chez les élèves du groupe expérimental au troisième temps de mesure ( $T_3$ ), il semble que cela soit dû à la faible performance des garçons ayant participé au Zénith (voir le graphique qui suit). Plus spécifiquement, ce sont majoritairement les garçons du Zénith inscrits dans le programme des sciences humaines qui ont obtenu un fort taux d'échec.



Aussi, les élèves qui ont obtenu une cote finale au secondaire plus élevée (cote  $> 77$ ) connaissent significativement mieux les facteurs responsables de leurs échecs après la session d'encadrement ( $T_2$ ).

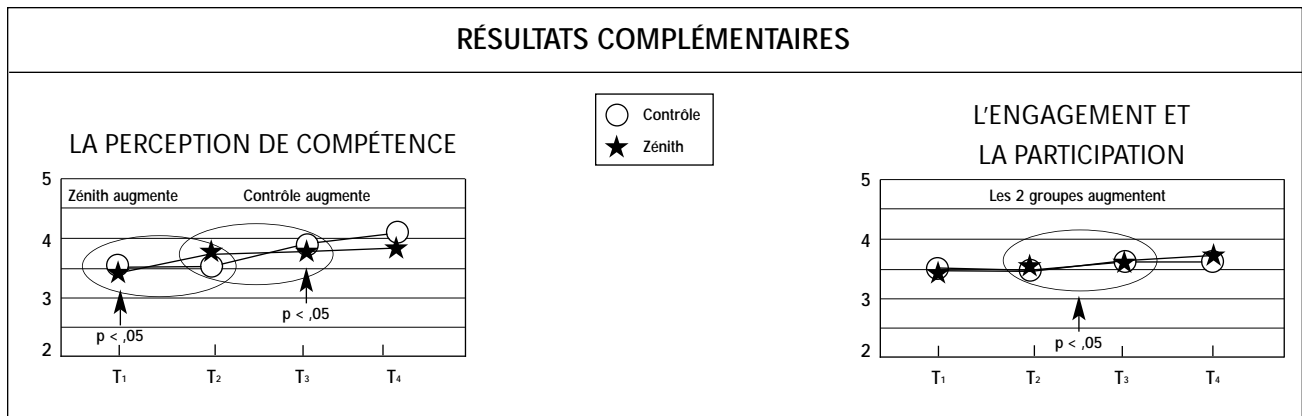
De plus, dans notre recherche, les appréciations par les élèves des différentes interventions ont été considérées comme des variables modultrices. Les corrélations suivantes sont intéressantes.

1. La **qualité de la relation de tutorat** évaluée par l'élève est en corrélation avec la **connaissance de soi** à la fin de la session Zénith ( $T_2$ ) ( $r = ,444$ ) ( $p < ,01$ ).
2. L'**appréciation globale du Zénith** est fortement corrélée à la **connaissance des facteurs d'échecs** à la fin de la session Zénith ( $T_2$ ) ( $r = ,643$ ) ( $p < ,01$ ).
3. L'**appréciation des interventions** par les élèves n'est pas corrélée significativement à la réussite scolaire.
4. La **qualité de la relation de tutorat** évaluée par le tuteur est en corrélation avec la réussite de la session suivante ( $T_3$ ): ( $r = ,433$ ) ( $p < ,01$ ) avec le % d'unités réussies; ( $r = ,490$ ) ( $p < ,01$ ) avec la cote R.

## RÉSULTATS COMPLÉMENTAIRES

La perception de compétence augmente chez les élèves du Zénith entre le début et la fin de la session d'encadrement, alors qu'elle demeure stable chez les élèves du groupe contrôle. Par contre, la perception de compétence augmente à la session suivante ( $T_3$ ) chez les élèves du groupe contrôle.

Pour l'ensemble des élèves de notre étude, l'engagement affectif et la participation augmentent de façon significative à la session qui suit l'encadrement (T<sub>3</sub>).



### LES VARIABLES LES PLUS ASSOCIÉES À LA RÉUSSITE SCOLAIRE (T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub>)

Chez nos participants, les variables les plus fortement associées à la réussite scolaire sont l'engagement affectif, la participation et la perception de compétence.

### COMPARAISON DES ÉLÈVES QUI RÉUSSISSENT OU ÉCHOUENT LORS DE LA PREMIÈRE SESSION (T<sub>1</sub>)

Trente élèves inscrits en sciences de la nature ou en sciences humaines n'ayant subi aucun échec à leur première session au collège ont aussi répondu au questionnaire. C'est ainsi qu'il est possible de comparer les élèves qui réussissent (groupe régulier) avec les élèves qui échouent à leur première ou deuxième session au collège (groupe expérimental et contrôle).

Les élèves qui réussissent diffèrent des élèves qui échouent sur trois aspects : les élèves qui réussissent s'engagent et participent plus, ils ont une meilleure perception de compétence et ils ont plus recours à l'aide (résultats d'un test T au seuil de 0,05).

Par contre, les élèves qui échouent ne sont pas différents des élèves qui réussissent sur les aspects suivants : l'estime de soi, le système d'attribution, le sentiment d'avoir vécu des expériences valorisantes, la connaissance de soi, la grandeur et la densité du réseau social.

### DISCUSSION

- **Les fondements du cheminement Zénith**

Le fait d'échouer de nombreux cours n'est pas nécessairement perçu comme une expérience dévalorisante. Il est possible que les attentes quant à la réussite des cours des élèves qui ont échoué soient peu élevées à l'entrée au collège. Des expériences autres que scolaires peuvent être perçues comme étant positives et valorisantes par l'élève qui échoue.

Les élèves qui échouent ne sont pas isolés au plan social. Il est cependant possible que leur réseau social soit moins aidant. Notre recherche n'a pas permis de le déterminer.

Comme le croyaient les concepteurs du cheminement Zénith, la connaissance des facteurs qui ont causé l'échec permet d'éviter des échecs subséquents.

- **Les objectifs du cheminement Zénith**

Malgré le fait que les interventions du Zénith permettent d'atteindre trois des quatre objectifs immédiats, l'atteinte de ces objectifs n'augmente pas la réussite scolaire des élèves. Les interventions ont sans doute un impact sur le bien-être de l'élève, mais pas sur sa réussite scolaire.

- **Les variables modulatrices importantes**

Le cheminement Zénith ne favorise pas la réussite des garçons. Il faudrait donc trouver d'autres moyens pour susciter l'engagement et la participation des garçons, surtout à la session qui suit l'encadrement.

Notre étude démontre qu'il n'y a pas de lien entre le fait d'apprécier la mesure d'aide et la réussite scolaire. Certains élèves ont beaucoup apprécié l'aide reçue, mais ont tout de même échoué plusieurs cours par la suite. Il faudrait cesser de croire qu'une mesure de satisfaction de la clientèle à l'égard d'une intervention constitue une mesure de l'efficacité de cette dernière.

La qualité de la relation de tutorat telle qu'évaluée par les tuteurs est un bon élément prédictible de la réussite ultérieure de l'élève. Plus le tuteur évalue positivement la relation qu'il a eue avec son élève, plus ce dernier réussit à la session suivante. Cela nous incite à croire que, sous certaines conditions, le tutorat peut s'avérer bénéfique comme mesure d'aide à la réussite.

- **Pour augmenter la réussite scolaire**

Il faut favoriser l'engagement affectif et la participation de l'élève dès la première session. Il faut aussi favoriser le recours à l'aide auprès des pairs et auprès des différents intervenants du milieu collégial. Le tutorat apparaît comme un moyen à privilégier. La perception de compétence est aussi un élément fortement associé à la réussite. Nous émettons l'hypothèse que cette perception est tributaire de la réussite et non pas l'inverse. Finalement, la prise de conscience des facteurs d'échecs apparaît un élément important de la réussite future des élèves qui ont subi des échecs.

- **Regard sur la procédure d'évaluation**

La procédure utilisée dans cette recherche permet d'évaluer les objectifs à court terme et à long terme d'une intervention. Elle permet aussi de vérifier empiriquement les fondements de l'intervention. De plus, elle permet de comprendre le rôle spécifique de chaque variable impliquée dans l'évaluation. Cette procédure nécessite que des objectifs clairs et précis soient associés à l'intervention et s'applique mieux lorsqu'il existe des objectifs à long terme.

## CONCLUSION

Nous avons pu démontrer l'importance de respecter les principes de base d'une évaluation scientifique. Il semble également qu'il soit beaucoup plus facile de procéder à une évaluation systématique quand les objectifs de la mesure d'aide sont clairs et précis et quand cette évaluation est prévue avant même la mise en place de la mesure d'aide.

Une seule évaluation rigoureuse et systématique est plus fructueuse qu'un ensemble d'évaluations fragmentaires ou de bilans généraux sur la réussite.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLEN, J. et ROUSSEAU, J.-P. (1999). *Projet d'aide à la réussite*, Cégep de Sainte-Foy.

BARBEAU, D. (1995). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. in ARC (Ed) : Actes du 7<sup>e</sup> colloque de l'ARC – Sciences, technologie et communication – Au collégial, un monde branché, Montréal, Association pour la recherche au collégial.

BARON, R. M. et KENNY, D. A. (1986). « The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51 (6), p. 1173-1182.

DANON-BOILEAU, H. (2002). *Les études et l'échec : de l'adolescence à l'âge adulte*, Paris, Éditions Payot.

DÉSY, J. (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs*, Rapport de recherche, Cégep de Sainte-Foy.

HORVATH A. O. et GREENBERG, L. (1986). *The Development of the Working Alliance Inventory*, in GREENBERG, L. et PINSOF, W. (éditeurs), *The Psychotherapeutic Process: A Research Handbook*, New York, The Guilford Press, p. 529-556.

LAMOUREUX, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Laval, Éditions Études Vivantes.

LAROSE, S. et ROY, R. (1994). *L'inventaire de réseau social*, traduction et adaptation de *Social Network Questionnaire* de Trickett, E. J. et Perl, H. (1988), Sainte-foy, Cégep de Sainte-Foy.

MONAGHAN, D. et CHALOUX N. (2004). *Évaluation d'un programme d'aide à la réussite*, rapport de recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

SAINT-LOUIS, S. et VIGNEAULT, M. (1984). *Questionnaire d'identification des perceptions individu-environnement (QIPIE)*, Laval, Collège Montmorency.

VITARO, F. et GAGNON, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.