Document generated on 09/27/2024 5:36 a.m.

Canadian Journal of Higher Education
Revue canadienne d'enseignement supérieur

Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec : une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin

Isabelle Cabot

Volume 52, Number 1, 2022

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1089398ar
DOI: https://doi.org/10.47678/cjhe.v52i1.189121

See table of contents

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Higher Education

ISSN

2293-6602 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Cabot, I. (2022). Utilisateurs et non-utilisateurs des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec : une étude comparative par la méthode d'appariement cas-témoin. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *52*(1), 125–138. https://doi.org/10.47678/cjhe.v52i1.189121

Article abstract

Given the lack of formal information that helps to identify the effectiveness of post-secondary academic support centres, questions have been raised about what distinguishes students who use those services from those who do not. In order to examine the potential effectiveness of these success support structures, a comparative exploration of users and non-users of French language help centres (FHCs) was conducted at four higher education institutions. The case-control matching method was applied in order to optimize control for six confounding variables, determined by linear regression analysis. Thus, com-parative analyses were conducted using paired group t-tests. The variables compared were motivation to use CFO services, fear of negative judgement, and performance in French classes. The main results indicate that expectations of interest in the activities determine students' tendencies to request them. Among users, the usefulness attributed to the services received was lower than what they initially expected. Nevertheless, at the end of the semester, their performance in French courses was higher than that of their non-user peers. These results are discussed in terms of the need to make the effectiveness of help centres more explicit to students, and lead to practical recommendations for doing so. Further studies should explore the effectiveness of various post-secondary academic help centres (disciplinary or multidisciplinary) in Canada in order to maximize their potential for positive impact on academic success.

© Isabelle Cabot, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

UTILISATEURS ET NON-UTILISATEURS DES CENTRES D'AIDE EN FRANÇAIS DU POSTSECONDAIRE AU QUÉBEC : UNE ÉTUDE COMPARATIVE PAR LA MÉTHODE D'APPARIEMENT CAS-TÉMOIN

ISABELLE CABOT
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
& CÉGEP SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU

Résumé

Devant le manque d'information formelle contribuant à cerner l'efficacité des centres d'aide disciplinaire au postsecondaire, on se questionne sur ce qui distingue les étudiants qui en utilisent les services de ceux qui ne les sollicitent pas. Dans l'objectif d'examiner l'efficacité potentielle de ces structures d'aide à la réussite, une exploration comparative des utilisateurs et des non-utilisateurs de centres d'aide en français (CAF) a été menée dans quatre établissements d'enseignement collégial. La méthode d'appariement cas-témoin a été appliquée de façon à optimiser le contrôle de six variables confondantes, déterminées par une analyse de régression linéaire. Ainsi, les analyses comparatives ont été conduites par des tests t pour groupes appariés. Les variables comparées touchent à la motivation relative aux services des CAF, à la peur du jugement négatif et à la performance aux cours de français. Les principaux résultats indiquent que les attentes d'intérêt suscitées par les activités déterminent la tendance à solliciter ceux-ci. Chez les utilisateurs, l'utilité attribuée aux services reçus est plus faible que celle à laquelle ils s'attendaient au départ. Néanmoins, à la fin du semestre, leurs performances aux cours de français sont plus élevées que celles de leurs pairs non-utilisateurs. Ces résultats sont discutés dans l'optique du besoin de rendre plus explicite l'efficacité des centres d'aide aux yeux des étudiants, et mènent à formuler des recommandations pratiques en ce sens. De nouvelles études devraient explorer l'efficacité de divers centres d'aide pédagogiques (disciplinaires ou multidisciplinaires) postsecondaires au Canada afin d'en optimiser le potentiel d'impact positif sur la réussite scolaire.

Mots-clés : évaluation d'efficacité, centres d'aide disciplinaires, motivation, peur du jugement négatif, performances scolaires

Abstract

Given the lack of formal information that helps to identify the effectiveness of post-secondary academic support centres, questions have been raised about what distinguishes students who use those services from those who do not. In order to examine the potential effectiveness of these success support structures, a comparative exploration of users and non-users of French language help centres (FHCs) was conducted at four higher education institutions. The case-control matching method was applied in order to optimize control for six confounding variables, determined by linear regression analysis. Thus, comparative analyses were conducted using paired group t-tests. The variables compared were motivation to use CFO services, fear of negative judgement, and performance in French classes. The main results indicate that expectations of interest in the activities determine students' tendencies to request them. Among users, the usefulness attributed to the services received was lower than what they initially expected. Nevertheless, at the end of the semester, their performance in French courses was higher than that of their non-user peers. These results are discussed in terms of the need to make the effectiveness of help centres more explicit to students, and lead to practical recommendations for doing so. Further studies should explore the effectiveness of various post-secondary academic help centres (disciplinary or multidisciplinary) in Canada in order to maximize their potential for positive impact on academic success.

Keywords: effectiveness evaluation, disciplinary help centres, motivation, fear of negative judgement, academic performance

Introduction

La maîtrise de la langue représente une difficulté importante pour un grand nombre d'étudiants du postsecondaire. Pour pallier cette difficulté, ils ont accès à plusieurs sources d'aide formelles. Parmi les plus utilisées, on compte la fréquentation du Centre d'aide en français (CAF) de l'établissement. Le premier CAF a ouvert en 1987 et, depuis, cette structure d'assistance s'est multipliée et est maintenant présente dans plus d'une centaine d'établissements postsecondaires (tant publics que privés, collégiaux ou universitaires) au Canada (Centre collégial de développement de matériel didactique, 2020). D'autres centres d'aide disciplinaires (comme en mathématiques ou en anglais) ou multidisciplinaires (souvent nommés *academic support centers* dans les établissements anglophones) ont aussi été créés dans la plupart des établissements postsecondaires. Jusqu'à présent, une seule étude formelle sur les CAF a été trouvée dans la littérature scientifique. Il s'agit d'un mémoire de maîtrise portant sur l'estime de soi et la performance scolaire, et n'ayant observé aucune différence entre des utilisateurs et des non-utilisateurs des services du CAF d'un établissement collégial (Gélinas, 2001). La plupart des évaluations faites sont institutionnelles et prennent la forme de bilans annuels internes. Des articles professionnels sont aussi disponibles (p. ex. Nolet, 2019). Ces documents mènent à considérer les CAF comme des ressources efficaces. Ils concernent les étudiants qui ont utilisé les services d'aide offerts au CAF et découlent principalement de sondages d'appréciation de la part de ces étudiants, de statistiques de fréquentation du CAF et de diverses mesures de maîtrise de la langue avant et après avoir utilisé les services (Barrette, 2015). Malgré cela, on pourrait douter de l'efficacité des CAF, en invoquant les taux de réussite aux cours de français et les taux de diplomation qui n'augmentent pas, décriés dans les médias (p. ex. Dion-Viens, 2020).

En parallèle, des enseignants rapportent avoir conseillé à certains étudiants de solliciter du soutien au CAF de leur établissement, mais que ceux-ci n'ont pas saisi l'occasion. On s'est alors demandé pour quelles raisons des étudiants qui pourraient bénéficier de l'aide gratuite et rodée offerte dans les CAF ne s'y présentaient pas. Une exploration des raisons de non-fréquentation des CAF a été menée auprès de collégiens, préalablement à la présente étude (Cabot et Facchin, 2020). Les principales explications touchent à la gestion du temps (p. ex. conflits d'horaire, surcharge de travail) ou sont d'ordres émotionnel (p. ex. peur d'être jugé négativement, honte de ses faiblesses) et motivationnel (p. ex. manque d'intérêt pour le français, perception d'inutilité des services du CAF). La présente étude a été planifiée sur la base de ces raisons. Elle a pour but de vérifier, cette fois par une approche déductive, un devis d'analyses quantitatives et à partir d'un nouvel échantillon, si les perceptions motivationnelles, la peur du jugement négatif et les résultats aux cours de français sont différents entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des services du CAF de leur établissement collégial. D'abord, un cadre théorique sera dressé. Ensuite, les choix méthodologiques seront décrits en rendant explicites la pertinence et le déroulement de la méthode d'appariement cas-témoin, rarement utilisée dans le domaine de l'éducation. Enfin, les résultats de l'étude seront discutés en fonction du questionnement ayant mené à son élaboration, puis des recommandations seront formulées.

Cadre théorique

La motivation

Dans le cadre de la présente étude, la motivation des participants sera explorée à partir des trois concepts motivationnels qui ont découlé de l'analyse des raisons de non-fréquentation des CAF ayant été faite auprès de la population cible : l'intérêt, l'utilité et la contrôlabilité à l'égard des services offerts dans les CAF. Ces concepts sont inclus dans plusieurs modèles de la motivation scolaire, comme celui des attentes et de la valeur (Wigfield et Eccles, 2000) ou celui de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Ces modèles considèrent l'intérêt et l'utilité comme deux composantes de la valeur attribuée à une tâche d'apprentissage. Dans le cadre de la présente étude, comme l'intérêt et l'utilité n'étaient pas jugés de la même manière par les mêmes étudiants expliquant leurs raisons à ne pas opter pour les services des CAF, ces deux déterminants de la motivation seront étudiés (et mesurés) distinctement.

L'**intérêt** est un concept motivationnel composé d'émotions et de cognitions (Hidi et al., 2004). La littérature distingue deux types d'intérêt (Schiefele, 2009) : l'intérêt situationnel est lié au contexte et tend donc à être passager, disparaissant avec les caractéristiques

du contexte l'ayant suscité. De plus, il est composé davantage d'émotions que de cognitions. L'intérêt personnel est stable, car il est intégré à la personnalité de l'individu. Il peut être ressenti sans égard au contexte dans lequel évolue l'individu. Durant le développement d'un intérêt, l'intérêt situationnel doit d'abord être vécu, puis maintenu, suffisamment pour qu'un intérêt personnel émerge et s'approfondisse (Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2019). Le pouvoir de l'intérêt sur l'engagement dans l'apprentissage est reconnu dans la littérature (Renninger et Hidi, 2016). En éducation, l'intérêt situationnel peut être conceptualisé par l'intérêt ressenti pour une situation d'apprentissage particulière ou pour un cours, alors que l'intérêt personnel concernerait ce qui est ressenti pour la discipline elle-même, sans dépendre du contexte d'apprentissage (Linnenbrink-Garcia et al., 2010).

Pour ce qui est du concept d'**utilité**, une tâche est estimée utile par la personne lorsque celle-ci en perçoit la pertinence contributive à l'atteinte de ses objectifs (Jacobs et Eccles, 2000). L'utilité que l'individu attribue à une tâche découle donc d'un jugement évaluatif de la compatibilité entre cette tâche et les objectifs qu'il poursuit (Bouffard et al., 2006). Ainsi, lorsque la tâche est considérée comme utile par l'individu, sa motivation à s'y engager pour atteindre ses objectifs est augmentée (Dubeau et al., 2015). L'utilité a été étudiée comme angle d'intervention motivationnelle, spécifiquement auprès d'étudiants éprouvant des difficultés à réussir leurs cours, par Hulleman et ses collègues (2017). Ils expliquent que, dans le cas de ces étudiants, le fait que le jugement évaluatif à poser doive concerner les objectifs propres à l'individu a une importance cruciale.

Quant à la **contrôlabilité**, on trouve plus d'une façon de la conceptualiser dans la littérature. Par exemple, dans la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000), la contrôlabilité est liée au besoin d'autonomie ressenti par l'individu. Ce besoin représente l'objectif d'être en contrôle de son comportement et de ses décisions. D'ailleurs, la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992) suggère qu'un étudiant qui peut décider de certaines modalités de son contexte d'apprentissage serait mené à poursuivre des buts d'apprentissage, axés sur le développement de ses compétences, plutôt que des buts de performance, axés sur la comparaison sociale. La définition la plus fidèle à ce qui a été exprimé par les participants de l'étude préparatoire à celle-ci est celle de Viau (2009). Il s'agit du degré de contrôle que l'étudiant perçoit exercer sur le déroulement de l'activité (Viau, 2009). Une situation d'apprentissage offrant la possibilité à l'étudiant de faire des choix dans les tâches scolaires favoriserait la contrôlabilité de l'étudiant. Viau précise que l'étudiant qui a une perception de contrôlabilité élevée relativement aux tâches d'apprentissage qu'il doit faire y est plus engagé.

La peur du jugement négatif

La peur du jugement négatif a été définie à l'origine par Watson et Friend (1969) et reprise par plusieurs auteurs, dont Leary (1983), afin de développer une version courte de l'échelle de peur du jugement négatif. Selon ce dernier auteur, les personnes qui présentent un niveau élevé de peur du jugement négatif ont tendance à éviter les situations qui les mèneraient à percevoir un jugement négatif à leur endroit, ce qui laisse croire que des étudiants pourraient éviter de fréquenter un centre d'aide pour éviter d'être perçus comme faibles sur le plan scolaire. Il semble donc pertinent de voir si cet élément distingue les utilisateurs des non-utilisateurs des centres d'aide.

Les performances en français

Les performances en français peuvent être considérées sous divers angles. Une mesure de la maîtrise de la langue peut être prise, notamment à partir de tests standardisés ou de rédactions évaluées par des correcteurs, dont l'accord interjuges est avéré. Elle peut aussi être considérée à partir d'indicateurs non standardisés, comme les résultats obtenus dans les cours de français. On pourrait remettre en question la validité de ces données parce qu'elles ne découlent pas d'un processus unifié. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, ce sont bien les résultats obtenus par les participants à leur cours de français qui sont utilisés pour contribuer à documenter une distinction éventuelle entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des CAF. En effet, ces résultats sont le principal objectif poursuivi par les étudiants questionnés sur leurs raisons de non-fréquentation des CAF. Par exemple, certains ont affirmé qu'ils ne les fréquentaient pas parce qu'ils ne croyaient pas que les activités du CAF auraient une influence sur leurs notes dans leur cours de français. Les objectifs des étudiants semblent proximaux plutôt que liés à leurs compétences globales en français. Pour contourner les biais pouvant être induits dans la présente étude par ce choix d'indicateur

de la performance, l'enseignant de français de chaque participant a été considéré comme variable confondante. Donc, chaque paire de participants formée durant la procédure d'appariement cas-témoin (décrite plus bas) est composée de deux étudiants inscrits au même cours avec le même enseignant.

Objectif spécifique de l'étude

Comme présenté précédemment, deux questionnements sont à la base de la présente étude. D'abord, bien que les informations institutionnelles concernant les collégiens qui fréquentent les CAF permettent de considérer ces structures d'aide comme étant efficaces, aucune étude systématique n'a comparé les utilisateurs aux non-utilisateurs des CAF de plus d'un établissement. Un tel exercice pourrait contribuer à estimer leur rendement. Parallèlement, du point de vue des praticiens, qui considèrent les services des CAF comme efficaces, on veut savoir ce qui détermine que des étudiants y sollicitent du soutien et d'autres non. Ainsi, des changements dans l'offre de services pourraient être tentés pour amener un plus grand nombre de collégiens à en bénéficier. En conséquence, la présente étude vise à faire une première comparaison entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des services des CAF postsecondaires sur la base de leurs perceptions motivationnelles de ces services, de leur degré de peur du jugement négatif et de leur performance aux cours de français.

Méthodologie

Cette étude a été menée dans quatre établissements publics du réseau collégial québécois. Il était prévu de comparer le cheminement des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF à travers un devis quantitatif de type prospectif plutôt que rétrospectif. Il fallait donc recueillir des données au tout début du semestre, puis voir, durant celui-ci, quels étudiants feraient face à des difficultés et quels étudiants allaient opter pour demander ou ne pas demander du soutien au CAF de leur établissement. Ainsi, la cueillette des données a été faite dans les cours de français plutôt que dans les CAF. Un échantillonnage par appariement cas-témoin a ensuite été produit pour contrôler les biais potentiels, entre autres, la diversité interinstitutionnelle dans le fonctionnement des CAF. Les paragraphes suivants détaillent les procédures méthodologiques.

Description des échantillons et des procédures

Les étudiants ont été sollicités (n = 1583) pour remplir un premier questionnaire lors de leur premier cours de français du semestre d'automne 2019. Parmi eux, 1297 ont consenti à participer. Ensuite, les enseignants ont fourni les résultats des premières évaluations intrasemestrielles permettant d'identifier les étudiants faisant face à des difficultés à maîtriser la langue écrite. Tous les étudiants ayant échoué à leur première rédaction intrasemestrielle ont été identifiés « à risque » sur cette variable. De leur côté, les cégeps ont produit la liste des résultats obtenus par les participants en français de cinquième secondaire. À la fin de la session, tous les participants ont reçu une invitation à remplir le deuxième questionnaire en ligne. Parmi eux, 633 l'ont fait. Enfin, les enseignants ont fourni les résultats finaux obtenus par les participants pour leur cours de français.

Le **cégep A** est un établissement de taille moyenne, situé dans la région de la Montérégie (Létourneau et al., 2017). Au moment de l'étude, le CAF de ce cégep offrait principalement de l'aide individuelle, en présence, sur la base d'une inscription à une séance hebdomadaire de 50 minutes de soutien par un tuteur étudiant. Ce CAF est géré par un enseignant du département de français et littérature, qui forme l'équipe de tuteurs.

Six enseignants ont accepté d'ouvrir leur classe à l'équipe de recherche pour solliciter la participation des étudiants. Ainsi, 12 groupes-classes ont été visités lors du premier cours de français du semestre, auquel 460 étudiants étaient présents, et 398 (86,5 %) d'entre eux ont consenti à participer. À la fin du semestre, 205 participants ont rempli le Questionnaire 2, en ligne. Parmi eux, 52 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 28 en ont demandé et 13 se sont tournés vers le CAF de leur cégep pour demander cette aide. Par ailleurs, cinq étudiants n'ayant pas déclaré avoir eu besoin d'aide en français se sont tout de même présentés au CAF durant la session. Bref, 18 participants ont été identifiés comme utilisateurs du CAF de ce cégep.

Le **cégep B** est un établissement de grande taille, situé dans la région de Montréal (Létourneau et al., 2017). Le CAF de ce cégep est géré par des enseignants de français, qui offrent de l'aide, forment une

équipe de tuteurs étudiants et coordonnent l'ensemble des activités. Les services y sont principalement offerts sur la base des inscriptions à un suivi individualisé, en présentiel, s'étalant sur la durée du semestre. Ce CAF étant habituellement au maximum de sa capacité, les responsables ont mis sur pied des activités de soutien en ligne pour les étudiants qui ne peuvent bénéficier de l'accompagnement d'un tuteur, faute de place. De cette façon, certains peuvent obtenir du soutien à distance.

Huit enseignants ont accepté que l'équipe de recherche sollicite les étudiants de leurs 14 groupes-classes lors du premier cours du semestre, auquel 433 étudiants étaient présents. Parmi eux, 334 (77,1 %) ont accepté de participer. À la fin de la session, 113 participants ont rempli le deuxième questionnaire. Parmi eux, 55 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 23 en ont demandé et 14 ont opté pour le CAF de leur établissement pour ce faire. Par ailleurs, huit étudiants n'ayant pas déclaré avoir eu besoin d'aide en français se sont présentés au CAF durant la session. Bref, 22 participants sont identifiés comme utilisateurs de ce CAF.

Le **cégep C** en est un de grande taille, situé dans la région de la Capitale-Nationale (Létourneau et al., 2017). Le CAF de ce cégep est géré par des enseignants de français, qui forment des tuteurs étudiants et participent à l'offre de services. Les étudiants qui s'inscrivent au CAF sont individuellement appariés à un tuteur qui les soutient à travers des rencontres hebdomadaires personnalisées. Des périodes d'aide sans rendez-vous en présentiel sont offertes dans ce CAF.

Sept enseignants ont accepté de réserver du temps de classe pour que leurs étudiants soient sollicités par l'équipe de recherche lors du premier cours du semestre. Ainsi, 392 étudiants (10 groupes-classes) étaient présents et 359 (91,6 %) ont accepté de participer. À la fin de la session, 186 participants ont rempli le deuxième questionnaire, en ligne. Parmi eux, 45 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 31 en ont demandé et 16 sont allés au CAF pour obtenir cette aide. Par ailleurs, cinq étudiants n'ayant pas eu besoin d'aide en français se sont présentés au CAF durant la session. Ainsi, 21 participants sont des utilisateurs de ce CAF.

Le **cégep D** est un établissement de petite taille, situé dans la région du Bas-Saint-Laurent (Létourneau et al., 2017). Ce CAF est géré par un employé professionnel du cégep, qui forme des tuteurs rémunérés. Ces tuteurs travaillent à temps plein au CAF. Les services de ce CAF sont disponibles tant en présence qu'à distance. Généralement, il s'agit de rencontres personnalisées entre l'étudiant aidé et le tuteur. Des périodes de soutien sans rendez-vous sont offertes tant en présence qu'à distance. Des ateliers ponctuels en petits groupes sont aussi offerts. Enfin, les professionnels de ce CAF offrent des services de soutien « mobiles ». C'est-à-dire qu'ils se déplacent dans les classes et à la bibliothèque pour offrir de l'aide en français aux étudiants.

Tous les enseignants de français de ce cégep ont accepté de contribuer en ouvrant leurs 11 groupes-classes à l'équipe de recherche pour solliciter la participation des 298 étudiants qui étaient en classe. Parmi eux, 206 (69,1 %) ont accepté de participer. À la fin de la session, 129 participants ont rempli le Questionnaire 2. Parmi eux, 51 ont affirmé avoir eu besoin d'aide en français durant la session, 32 en ont demandé et 22 se sont tournés vers le CAF de leur cégep pour demander cette aide. Par ailleurs, deux étudiants n'ayant pas déclaré avoir eu besoin d'aide en français se sont tout de même présentés au CAF durant la session. Donc, 24 participants sont des utilisateurs du CAF de ce cégep.

La méthode d'appariement cas-témoin

Cette méthode est efficace pour contrôler les biais potentiellement induits par des variables confondantes, dont les effets ne sont pas visés par l'étude (Conway et al., 2013; Rossi et al., 2004). Par exemple, dans le cas de la présente étude, on veut ultimement voir si le fait d'utiliser ou non les services d'aide d'un CAF est lié à la performance aux cours de français. Toutefois, d'autres éléments peuvent prédire cette performance, par exemple, le genre ou les performances antérieures en français (Guillemette et al., 2018; Lapostolle et al., 2005). La méthode d'appariement cas-témoin implique le pairage de chaque individu identifié « utilisateur du CAF » avec un individu « non-utilisateur du CAF » sur la base de leur similarité au regard des variables confondantes. De cette façon, on réduit la variabilité entre les sujets à comparer, ce qui augmente le pouvoir de détection d'effets attribuables à la variable indépendante (Bloom et al., 2007). Toutefois, ces auteurs précisent que la précision accrue attribuée à cette méthode n'est réelle que si les variables confondantes sont de forts prédicteurs de la variable dépendante.

Deux autres caractéristiques de la présente étude qui incitent à choisir la méthode d'appariement cas-témoin ont trait à la nature de l'échantillon. D'une part, le

contexte de la présente étude ne permettait pas d'échantillonnage aléatoire, principalement parce que ce sont les étudiants qui décident s'ils sollicitent ou non les services du CAF de leur établissement. Conséquemment, il s'agit d'échantillons de convenance. La méthode d'appariement cas-témoin est un bon choix lorsqu'un échantillonnage aléatoire est exclu (Conway et al., 2013; Rossi et al., 2004). D'autre part, les modalités de fonctionnement des CAF ne sont pas standardisées à travers les établissements postsecondaires. La grande diversité de ces modalités d'un établissement à l'autre prescrit le contrôle de l'appartenance institutionnelle des participants à comparer. Ainsi, chaque utilisateur sera apparié à un non-utilisateur du même établissement.

Enfin, comme décrit précédemment, malgré les avantages qu'ils permettent, les choix méthodologiques de la présente étude mènent à un échantillon de faible taille. En effet, seule une petite proportion de la masse générale d'étudiants ayant signé le formulaire de consentement au départ a sollicité de l'aide au CAF de l'établissement. Breslow (1996) recommande l'adoption de la méthode d'appariement cas-témoin dans les cas de petits échantillons, bien que celle-ci puisse mener elle-même à une réduction de la taille d'échantillon lorsqu'un cas témoin répondant aux critères d'appariement est introuvable (le cas expérimental à apparier devant alors être éliminé de l'échantillon).

Pour assurer une utilisation juste de la méthode d'appariement cas-témoin, il faut savoir comment apparier les cas de la bonne manière et choisir le test approprié (Conway et al., 2013). Pour les fins de la présente étude, des analyses de régression linéaire ont été menées afin de mesurer le poids de prédiction des variables confondantes présumées sur la variable dépendante à l'étude, la performance aux cours de français. Pour suivre les recommandations de Bloom et al. (2007), la part de variance de la variable dépendante, expliquée par ces variables confondantes présumées, sanctionnera leur adoption ou leur rejet comme base d'appariement des sujets à comparer. Ensuite, concernant les analyses comparatives à effectuer, Conway et ses collègues (2013) précisent qu'une analyse qui ne tient pas compte de la nature dépendante des paires de données pourrait mener à l'erreur de type II, c'est-à-dire rejeter à tort l'hypothèse nulle. De ce fait, le test t pour groupes appariés est un choix judicieux.

Les prédicteurs

Dans une récente étude, Cabot (2017a) a observé que le résultat au premier examen intrasemestriel à un cours de sciences était un très fort prédicteur du résultat obtenu pour ce cours, même en excluant ce résultat intrasemestriel de la note finale. On s'attend donc à observer la même chose pour les cours de français. Les notes à la première rédaction intrasemestrielle faite dans leur cours de français ont été fournies par 22 des 25 enseignants collaborant à la présente étude. Une analyse de régression linéaire (tableau 1) permet de connaître la valeur prédictive de cette donnée sur le résultat final obtenu en français.

Une deuxième variable devrait prédire une part de variance du résultat en français : le résultat obtenu en français de cinquième secondaire. En effet, la plupart des établissements postsecondaires déterminent l'inscription obligatoire à une mesure d'aide sur la base de ce résultat. Cette donnée a été fournie par l'organisation scolaire des établissements participants et a été incluse dans l'analyse de régression hiérarchique (tableau 1) comme deuxième variable indépendante.

Par ailleurs, certaines variables nominales devraient être prises en compte pour assurer un pairage fiable entre chaque cas (utilisateur) et son témoin (non-utilisateur), en plus du fait qu'ils fréquentent le même établissement et qu'ils suivent leur cours de français avec le même enseignant. Il s'agit du cours de français suivi au moment de l'étude et du genre. En entrant ces quatre prédicteurs dans une analyse de régression fournissant un modèle linéaire automatique (SPSS, version 23) à partir de la base de données complète (n = 1297), l'ordre d'importance des variables dans la prédiction du résultat final est : (1) résultat à la première rédaction intrasemestrielle, (2) cours de français, (3) moyenne en français de cinquième secondaire et (4) genre. Ces variables ont donc été entrées dans cet ordre dans l'analyse de régression multiple, dont les résultats sont exposés dans le tableau 1.

Les résultats du tableau 1 indiquent que la note reçue pour la première rédaction intrasemestrielle explique à elle seule 58,8 % de la variance du résultat final. Chaque utilisateur a donc été apparié à un non-utilisateur similaire, prioritairement sur la base de cette variable. Les autres variables ont permis de déterminer le meilleur pairage lorsque plusieurs choix étaient possibles pour un même utilisateur.

Tableau 1

Régression linéaire hiérarchique prédisant le résultat final au cours de français

	b	***ES***	***Bêta***	***Sig***
Étape 1				
Constante	20,72 (17,98 – 23,46)	1,39		*p* = ,000
Rédaction intra	0,69 (0,65 – 0,73)	0,02	,77	*p* = ,000
Étape 2				
Constante	-4,85 (-11,89 – 2,19)	3,59		*p* = ,177
Rédaction intra	0,63 (0,59 – 0,68)	0,02	,70	*p* = ,000
Français sec.5	0,39 (0,29 – 0,49)	0,05	,18	*p* = ,000
Étape 3				
Constante	-6,68 (-13,75 – 0,39)	3,60		*p* = ,064
Rédaction intra	0,64 (0,60 – 0,68)	0,02	,71	*p* = ,000
Français sec5	0,33 (0,23 – 0,44)	0,05	,15	*p* = ,000
Cours actuel	0,03 (0,00 – 0,05)	0,01	,05	*p* = ,004
Genre	2,44 (0,65 – 4,23)	0,91	,06	*p* = ,006

Notes : n = 800; R^2 étape 1 = ,588, ΔR^2 étape 2 = ,029; ΔR^2 étape 3 = ,005.

La procédure d'appariement décrite par Rossi et ses collaborateurs (2004) souligne que le groupe expérimental (GE) doit d'abord être déterminé. Ainsi, une liste de tous les étudiants ayant utilisé les services du CAF de leur établissement a été dressée, formant le GE de départ (voir tableau 2). Ensuite, un étudiant non-utilisateur (témoin) a été cherché pour être apparié à chacun des étudiants de la liste de départ, sur la base de la meilleure similarité entre eux quant aux variables confondantes déterminées préalablement (Rossi et al., 2004). Durant cette procédure, cinq cas n'ont pu trouver de témoin, ce qui a entraîné leur exclusion de l'étude. Le tableau 3 donne un aperçu des données comparatives utilisateurs/non-utilisateurs formant les paires, en fonction des prédicteurs. Ces données permettent de juger les paires comme étant similaires.

Tableau 2

Description de la formation de l'échantillon par appariement cas-témoin

Étudiants ayant complété les deux questionnaires (début et fin de l'automne 2019)	Étudiants ayant sollicité du soutien au CAF de leur établissement (GE au départ)	Étudiants du GE non appariés	Échantillon final (*n* des paires formées)
n = 633 (47 groupes-classes; 4 cégeps)	*n* = 85	*n* = 5	*n* = 80 paires

Tableau 3

Données comparatives des paires sur les six variables confondantes

Variables	Données comparatives des paires (*n* = 80 paires)
Établissement d'appartenance	Même : *n* = 80 paires (100 %)
Résultat intra (/100)	$\overline{\chi}_d$ = ,06 (*s* = 1,59)
Résultat fran5* (/100)	$\overline{\chi}_d$ = ,00 (*s* = 5,53) (*n* = 36 paires)
Genre	Même : *n* = 53 paires (66 %)
Cours actuel	Même: *n* = 80 paires (100 %)
Enseignant de français actuel	Même: *n* = 80 paires (100 %)

*Aucun résultat en français de secondaire 5 n'est disponible pour les participants (*n* = 68) n'ayant pas fréquenté une école secondaire québécoise.

Mesures

Renseignements généraux

Les participants ont rempli un court questionnaire permettant d'examiner le profil sociodémographique de l'échantillon. Par exemple, le genre, le nombre d'heures accordé à un emploi rémunéré et le niveau de scolarité des parents ont été obtenus.

Motivation

L'Échelle de perception d'un centre d'aide en français postsecondaire (ÉPCAFP; Cabot et Facchin, 2021) a été utilisée pour mesurer les attentes motivationnelles quant aux services offerts au CAF. L'ÉPCAFP est une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout en accord*) à 5 (*très fortement en accord*) mesurant les attentes d'intérêt quant aux services du CAF (quatre items, p. ex. *Je pense que je pourrais aimer faire les tâches et exercices du service d'aide en français*), les attentes d'utilité des services du CAF (trois items, p. ex. J*e crois que l'aide offerte au service d'aide en français permet d'améliorer efficacement ses compétences en français*) et les attentes de contrôlabilité sur ces services (trois items, p. ex. *Je crois que les étudiants qui s'adressent au service d'aide en français peuvent choisir la manière de recevoir de l'aide en français*). La formulation de ces items a été adaptée de manière à capturer l'intérêt, l'utilité et la contrôlabilité, comme perçus après l'utilisation des services du CAF. Par exemple, pour l'utilité : *Les services d'aide que j'ai reçus du CAF m'ont permis d'améliorer efficacement mes compétences en français*.

Peur du jugement négatif

Cette échelle (Leary, 1983) a été traduite puis validée par Monfette et al. (2006) auprès d'un échantillon de 578 participants francophones du Québec (*m* = 17,3 ans). Elle est composée de 12 items de type Likert (p. ex. : *J'ai peur que les autres me désapprouvent*) en cinq points allant de 1 (*ne me représente pas du tout*) à 5 (*me représente très fortement*).

Performances

Dans la présente étude, les performances en français sont mesurées par le résultat final au cours de français auquel le participant était inscrit durant l'étude (désigné « cours actuel »).

Résultats

Les résultats aux tests *t* pour groupes appariés, comparant les utilisateurs et les non-utilisateurs, sont exposés dans le tableau 4. On y constate des différences significatives entre les utilisateurs et les non-utilisateurs des CAF pour les attentes d'intérêt, mesurées à la première semaine, avant le début des services des CAF, et les performances aux cours de français suivis durant cette même session, mesurées par le résultat obtenu par le participant à la fin de la session. Ces deux différences sont à l'avantage des utilisateurs. Pour savoir si la différence significative des résultats finaux en français se révélait jusque dans la sanction des cours, ces résultats ont été transformés en variable dichotomique (réussite/échec), puis celle-ci a été analysée par un test du Khi-carré. Le résultat indique que la différence du nombre de réussites par groupe (utilisateurs : 67; non-utilisateurs : 61) n'est pas suffisante pour être significative sur le plan statistique (Khi^2 (1) = 1,41; p > ,05).

Ensuite, les perceptions motivationnelles telles que rapportées par les utilisateurs des services des CAF, à la fin du semestre, ont été explorées. Le tableau 5 présente ces résultats. On y constate une différence significative sur le plan de l'utilité perçue des services. Les répondants rapportent des scores plus faibles d'utilité attribuée aux services après les avoir reçus, compara-

Tableau 4

Résultats aux tests t pour groupes appariés comparant les utilisateurs et les non-utilisateurs

Variables	**Scores moyens (*é-t*) [IC de la différence]**	***F***
Intérêt-pré (*n* = 79 paires)	Utilisateurs: 3,45 (0,84) Non-utilisateurs: 2,58 (0,87) [0,57 – 1,16]	5,87***
Utilité-pré (*n* = 79 paires)	Utilisateurs: 4,16 (0,73) Non-utilisateurs: 3,98 (0,80) [-0,08 – 0,44]	1,40
Contrôlabilité-pré (*n* = 78 paires)	Utilisateurs: 3,62 (0,75) Non-utilisateurs: 3,52 (0,79) [-0,17 – 0,37]	,74
Peur du jugement négatif (*n* = 79 paires)	Utilisateurs: 2,84 (1,02) Non-utilisateurs: 2,76 (1,04) [-0,25 – 0,40]	,45
Résultat final cours de français actuel (*n* = 80 paires)	Utilisateurs: 66,33 (12,79) Non-utilisateurs: 61,93 (17,25) [1,51 – 7,29]	3,03**

**p < ,01; ***p < ,001.

Tableau 5

Résultats aux tests t pour groupes appariés comparant les attentes de motivation (pré) à la motivation ressentie (post) chez les utilisateurs

Variables	Scores moyens (*é-t*) [IC de la différence]	F
Intérêt	Pré : 3,42 (*0,88*) Post :3,45 (*0,87*) [-0,24 – 0,20]	-,21
Utilité	Pré : 4,14 (*0,73*) Post : 3,75 (*0,92*) [0,20 – 0,60]	4,02***
Contrôlabilité	Pré : 3,59 (*0,78*) Post : 3,55 (*0,86*) [-0,17 – 0,26]	,42

n = 79; ***p < ,001.

tivement aux scores d'utilité attendue de ces services avant de les avoir reçus.

Discussion

Les trois résultats statistiquement significatifs sont intéressants. D'abord, parmi les mesures de motivation prises à la première semaine du semestre (attentes d'intérêt, d'utilité et de contrôlabilité), on aurait pu croire que les étudiants qui s'attendaient davantage à ce que les services leur soient utiles soient ceux qui optent pour les solliciter en cas de besoin. Mais c'est l'intérêt que les activités du CAF inspirent aux étudiants qui a distingué ceux qui, ensuite, ont sollicité ces services de ceux qui ne les ont pas sollicités. Ce résultat va dans le sens de résultats de recherches qui mènent à croire que l'intérêt soit une variable motivationnelle déterminante, spécifiquement pour les étudiants en difficulté (Cabot, 2017b). Ensuite, on constate que les utilisateurs attribuent en fin de semestre moins d'utilité aux services reçus que ce à quoi ils s'attendaient au départ, alors que l'intérêt ressenti et la contrôlabilité perçue semblent avoir été à la hauteur de leurs attentes. Ce résultat mène à considérer l'élaboration d'interventions ou de changements dans les activités qui seraient axés sur leur utilité aux yeux des étudiants. En arrivant à stimuler la perception d'utilité des services durant leur utilisation, l'engagement dans la démarche d'aide et la performance dans les cours de français pourraient être positivement influencés.

Le troisième résultat significatif indique que les utilisateurs ont obtenu un résultat final à leur cours de français significativement plus élevé que les non-utilisateurs. Ce résultat laisse croire à l'efficacité des services des CAF, si l'on mesure celle-ci par les performances scolaires, bien sûr. Ce résultat est d'autant plus intéressant lorsqu'on le regarde par le biais du résultat précédent, portant sur l'utilité perçue des services reçus. En effet, malgré l'utilité attribuée aux services reçus, significativement plus faible que ce à quoi ils s'attendaient au départ, leurs performances aux cours de français sont plus élevées que celles des non-utilisateurs. En effet, la comparaison de ces deux résultats contribue à renforcer le jugement d'efficacité des services au regard des performances scolaires, car le lien conceptuel auquel on aurait pu s'attendre entre l'utilité et la performance n'est pas reflété ici. De plus, cela mène à une question qu'il serait intéressant de vérifier scientifiquement : est-ce qu'en intervenant sur l'utilité attribuée aux activités par les utilisateurs, la différence de performance entre les utilisateurs et les non-utilisateurs pourrait changer? À ce sujet, des éléments de l'étude préalable à celle-ci (Cabot

et Facchin, 2020), durant laquelle des étudiants expliquaient le choix de ne pas opter pour les services du CAF, peuvent être contributifs. En effet, les étudiants y ont émis des suggestions d'amélioration des services en ce qui a trait à l'utilité, c'est-à-dire la compatibilité entre les services et les objectifs des étudiants. Par exemple, donner de l'aide à partir de productions écrites authentiques qu'ils ont à faire dans le cadre de leurs cours, plutôt qu'à partir de productions supplémentaires à faire uniquement pour les fins des services du CAF, car cela surcharge les étudiants, selon eux. Autres exemples : tenir compte des besoins exprimés par l'étudiant dans la planification du type de service à lui offrir et rendre les services accessibles à distance.

En plus des résultats statistiques, une autre observation doit être soulignée : le fait que des étudiants qui n'éprouvent pas de difficultés en français sollicitent aussi les services du CAF de leur établissement. En effet, bien que les enseignants de français et les aidants des CAF souhaitent que ces services soient utilisés et bénéfiques pour les étudiants qui font face à des difficultés en français, d'autres étudiants choisissent d'en bénéficier. Le besoin d'utiliser les services des CAF est donc personnel. Des étudiants forts peuvent les solliciter par exemple pour assurer le maintien de leurs performances. D'ailleurs, une nouvelle étude pourrait se pencher sur ce qui distingue, chez les utilisateurs, ceux qui font face à des difficultés de ceux pour qui ce n'est pas le cas. Par exemple, il y a peut-être des aspects qui ne sont pas strictement liés à la motivation, dans le cas de ces derniers, et qui mériteraient d'être explorés. Bref, dans la planification de changements éventuels dans les services des CAF, les points de vue de tous les étudiants devraient être considérés.

Un autre élément, qui n'a pas été étudié ici, pourrait contribuer à approfondir la compréhension de l'efficacité des services d'aide pédagogiques : la distinction de perception, entre l'étudiant et le tuteur, des lacunes sur lesquelles il semble judicieux d'intervenir. En effet, lorsque les principaux résultats de cette étude ont été communiqués aux responsables des CAF y ayant participé, certains d'entre eux ont réagi au sujet de la perception que les étudiants ont de l'utilité des services. Par exemple, plusieurs ont relaté que des étudiants sollicitent du soutien au CAF en spécifiant le type de difficultés pour lesquelles ils perçoivent avoir besoin d'aide, alors qu'à la suite d'un diagnostic, le tuteur situe les difficultés de l'étudiant à un autre niveau. L'étude de cette disparité, entre l'aidé et l'aidant, dans la perception des difficultés à pallier, pourrait contribuer à mieux comprendre le fonctionnement et l'efficacité de ces structures d'aide.

Enfin, l'étude de la dynamique motivationnelle des utilisateurs et des non-utilisateurs des CAF pour mieux apprécier l'efficacité des services pourrait être étendue à d'autres contextes. Par exemple, des centres d'aide relatifs à d'autres disciplines, comme les centres d'aide en mathématiques, ou les établissements bilingues ainsi que les établissements francophones en contexte linguistique minoritaire, pourraient étudier l'attitude motivationnelle des étudiants à l'égard de leurs services d'aide disciplinaire et en comparer les résultats avec ceux rapportés ici. Dans l'éventualité où des résultats similaires seraient constatés, non seulement l'efficacité de ces structures d'aide pédagogique serait plus largement reconnue, malgré la diversité de leurs contextes, mais il deviendrait plus explicitement pertinent de partager entre eux les stratégies à mettre en place pour en améliorer l'appréciation et l'utilisation des services par les étudiants.

Conclusion

Cette étude a été menée pour répondre à deux questions : qu'est-ce qui distingue les utilisateurs des non-utilisateurs des CAF? Et est-ce que les services offerts dans les CAF sont utiles en termes de performance aux cours de français? Parmi les résultats, on constate que l'intérêt que les étudiants s'attendent à trouver aux services semble contribuer à leur choix de les solliciter. Ainsi, si on vise à ce que plus d'étudiants se dirigent vers les services du CAF, une diffusion des services offerts, formulée de manière à mettre en lumière l'intérêt ressenti en participant aux activités du CAF, pourrait attirer plus d'étudiants. Pour ce qui est de l'efficacité des services au regard des résultats aux cours de français obtenus par les participants, cette recherche fournit une première information scientifique et objective qui porte à croire à une telle efficacité. Bien sûr, des variables différentes de celles qui ont été contrôlées pourraient expliquer les résultats obtenus, puisque celles de la présente étude expliquent environ 60 % de la variance de la note finale. Ainsi, d'autres études devraient être menées pour contribuer à estimer l'efficacité des CAF.

Bien que la collecte des données de la présente re-

cherche ait été menée avant le début de la pandémie (automne 2019), cet article a été écrit en 2020, durant la crise sanitaire de la COVID-19, permettant de voir les résultats selon une perspective imprévue durant la recension des écrits. Au cours de cette période d'isolement social, la possibilité d'obtenir du soutien pédagogique à distance a pris une dimension tout à fait inattendue. Les responsables et tuteurs des CAF se sont rapidement adaptés pour arriver à continuer d'aider les étudiants qui en avaient besoin, malgré le confinement. Les étudiants qui avaient participé à l'étude préparatoire à celle-ci avaient exprimé le souhait que les services des CAF deviennent disponibles à distance pour leur permettre plus de flexibilité dans les façons d'en bénéficier. Par la force des choses, cette suggestion a été mise sur pied rapidement dans presque tous les établissements postsecondaires du Canada (Boudreau, 2020). On peut espérer qu'après la crise sanitaire, les services des CAF seront disponibles tant en présence qu'à distance. En effet, les praticiens et étudiants ayant maintenant vécu leur réalité postsecondaire à distance, opter pour la présence ou la distance sera un « vrai choix », non influencé par l'inconnu que pouvaient représenter la distance ou l'utilisation d'outils technopédagogiques. Une nouvelle évaluation de l'efficacité des CAF, dans ce contexte, serait contributive.

Note

Cette étude a été conduite grâce au soutien financier du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur (MES) du Québec. De plus, elle respecte toutes les exigences en matière de conduite éthique en recherche, comme le confirme l'obtention des certificats d'éthique émis par les quatre établissements participant au projet.

References

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271.

Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/05/Dossier_final_22_mai_2015.pdf

Bloom, N. E., Schisterman, E. F. et Mediger, M. L. (2007). The use and misuse of matching in case-control studies: the example of polycystic ovary syndrome. *Fertility and Sterility*, *88*, 707–710. https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2006.11.125

Boudreau, J.-P. (2020). Les CAF au temps du confinement : Retour sur une rencontre virtuelle mobilisatrice. *Correspondance*, *26*(1). https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-au-temps-du-confinement-retour-sur-une-rencontre-virtuelle-mobilisatrice/

Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), (Se) *motiver à apprendre* (p. 41–49). Presses universitaires de France.

Breslow, N. E. (1996). Statistics in epidemiology: The case-control study. *Journal of the American Statistical Association*, *91*(433), 14–28.

Cabot, I. (2017a). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé* [Rapport de recherche]. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35238/cabot-feedback-audiovideo-personnalise-cstj-PAREA-2017.pdf

Cabot, I. (2017b). *Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté*. Colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial ». Acfas, Montréal. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34809/cabot-potentiel-influence-interet-scolaire-motivation-collegiens-en-difficulte-article-acfas-2017.pdf

Cabot, I. et Facchin, S. (2020). Identification des raisons de non-fréquentation des centres d'aide en français du postsecondaire au Québec. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, *36*(1). http://journals.openedition.org/ripes/2406

Cabot, I. et Facchin, S. (2021). Élaboration et validation de l'Échelle de perception d'un centre d'aide en français du postsecondaire (ÉPCAFP). *Canadian*

Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation, *44*(2), 466–495. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4761

Centre collégial de développement de matériel didactique. (2020). *Bottin des CAF*. https://www.ccdmd.qc.ca/fr/caf/

Conway, A., Rolley, J. X., Fulbrook, P., Page, K. et Thompson, D. R. (2013). Improving statistical analysis of matched case-control studies. *Research in Nursing & Health*, *36*, 320–324.

Dion-Viens, D. (2020, 18 février). Québec veut faire augmenter le taux de diplomation dans les cégeps. *Le Journal de Québec*. https://www.journaldequebec.com/2020/02/18/cible-plus-ambitieuse-pour-les-cegeps

Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : Présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, *38*(1), 1–23.

Gélinas, S. (2001). *Impact d'un suivi au centre d'aide en français sur la performance scolaire et l'estime de soi d'étudiants éprouvant des difficultés en français écrit* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2571/1/000694354.pdf

Guillemette, J., Bhatnagar, S., Dugdale, M., Bhatnagar, S. et Lasry, N. (2018). *Persévérance et réussite scolaire par le forage de données d'éducation. Rapport de recherche PAREA*. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36554/guillemette-et-al-perseverance-reussite-forage-JAC-dawson-parea-2018.pdf?sequence=5

Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111–127.

Hidi, S., Renninger, K. A. et Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. Dans D. Y. Dai et R. J. Sternberg (dir.), *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development* (p. 89–115). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E. et Daniel, D. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, *109*(3), 387–404.

Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, task values and real-life achievement-related choices. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (dir.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (p. 405–439). Academic Press.

Lapostolle, L., Massé, F. et Pinho, J. (2005). À propos des garçons et des mesures d'aide en français. *Pédagogie collégiale*, *19*(2), 35–38.

Létourneau, E. (2017). *Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, 2017-2026 : Les faits saillants*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3280192

Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A. et Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(4), 647–671. https://doi.org/DOI: 10.1177/0013164409355699

Monfette, M.-E., Grimard, F., Ivers, H., Blais, M.-C., Lavoie, V. et Boisvert, J.-M. (2006). Validation chez les adolescents d'une version francophone d'un instrument de mesure de la peur du jugement négatif d'autrui. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *38*(3), 261–268. https://doi.org/10.1037/cjbs2006013

Nolet, M.-J. (2019). Les CAF en chiffres : Faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français. *Correspondance*, 24(9). http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-en-chiffres-faits-saillants-dune-enquete-sur-la-situation-des-centres-daide-en-francais/

Renninger, K. A. et Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.

Renninger, K. A. et Hidi, S. (2019). Interest development and learning. Dans K. A. Renninger et S. E. Hidi (dir.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (p. 265–290). Cambridge University Press.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach, 7th edition*. Sage Publications.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary and Educational Psychology*, *25*, 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. Dans Kathryn. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (p. 197–222). Routledge.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique inc.

Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68–81.

Contact Information

Isabelle Cabot
isabelle.cabot2@usherbrooke.ca