
Effet d'une formation à l'entraide suivie d'une supervision continue sur la communication interpersonnelle et le développement personnel d'entraidents

Marie-Pierre Simard

École Cormier, Edmundston, N.-B.

Jean-Guy Ouellette

Université de Moncton

Résumé

Cet article présente une étude menée auprès d'un groupe d'entraidents dans le but de vérifier si une formation à l'entraide et une supervision continue avaient un effet d'apprentissage sur leurs habiletés de communication interpersonnelle et leur développement personnel, comparativement à un groupe témoin n'ayant reçu ni formation, ni supervision. Les données ont été obtenues auprès de 34 étudiants de niveau universitaire. L'analyse des résultats démontre qu'effectivement la formation à l'entraide et une supervision continue ont contribué à améliorer significativement les habiletés de communication interpersonnelle des entraidents, alors que le groupe témoin n'a fait aucun gain sur cette variable pendant cette période. De plus la supervision continue après une formation à l'entraide a des effets significatifs sur le développement personnel des entraidents, alors qu'il n'en est pas ainsi pour le groupe témoin.

Abstract

The following article summarizes a study conducted among a group of peer counsellors. The main objective was to verify if a peer counselling training and a continuous supervision program had an effect on learning interpersonal communication skills and personal development, comparatively to a control group having received no training or supervision. The data was collected among 34 university level students. The analysis of the results demonstrated that peer counsellor training and a continuous supervision program contributed significantly to the improvement of the peer counsellors interpersonal communication skills, while during this period there was no change with the control group on this variable. A continuous supervision program following a peer counselling training has significant effects on personal development of peer counsellors, but it has no effect on the control group.

INTRODUCTION

L'entraide vocationnelle et personnelle (ou le counseling par les pairs) est devenue un type d'intervention novateur et commun dans plusieurs écoles de niveau élémentaire et secondaire. Au Canada, plusieurs institutions post-secondaires ont commencé à exploiter et actualiser cette ressource additionnelle.

On a déjà reconnu que les étudiants désireux de faire de l'entraide devaient participer à une formation à l'entraide ainsi qu'à une supervision continue (Carr, 1983, 1984; Gosselin, 1984; Limoges, 1985). D'après ces auteurs, l'efficacité des entraidents provient de leurs habiletés de communication interpersonnelle et de leur savoir-être.

Pour Carr (1983), le counseling mutuel (ou l'entraide): "... repose fortement sur la faculté de communiquer afin de faciliter la connaissance de soi et la prise de décision" (p. 28). L'entraident est en soi une

personne qui désire écouter et discuter avec une autre de ses pensées et sentiments et qui se soucie véritablement d'elle (Carr et Saunders, 1980).

Ayant reconnu l'importance d'un service d'entraide en milieu post-secondaire, il semblait opportun de vérifier, en tenant compte de ce que les auteurs avançaient à cet effet, si les habiletés de communication et l'amélioration du développement personnel pouvaient s'acquérir par une formation à l'entraide et une supervision continue.

CONTEXTE THÉORIQUE

Depuis déjà plusieurs années, les éléments clés de la communication identifiés comme facilitants dans la relation d'aide se développent à l'intérieur du domaine du counseling. Il existe trois préalables pour une bonne communication dans l'entraide: l'écoute empathique, l'authenticité et l'acceptation sans condition de l'individu (Newton, 1974). L'acquisition de ces préalables inhérents à la relation d'aide sont généralement éduquables par une formation spécifique à l'entraide.

Bon nombre d'auteurs ont déjà affirmé qu'une formation à l'entraide pouvait avoir des effets bénéfiques sur les habiletés de communication des entraidents (Altmann, Nysetvold et Downe, 1986; Buck, 1977; Gray et Tindall, 1974; Guttman, 1985; Hoffman, 1976).

Il a été reconnu également que l'expérience d'entraident pouvait enrichir l'individu sur le plan personnel (Altmann et al., 1986; Blain et Blusko, 1985; Carr, 1981, 1983; Frank, Ferdinand et Bailey, 1975; Gray et Tindall, 1974; Guttman, 1985; Keat, 1976; Limoges, 1985; Reinherz, 1962).

L'entraident bénéficie, grâce à son expérience, d'une croissance au niveau du concept de soi et acquiert une attitude plus positive envers les autres (Bowman et Myrick, 1980). Le service d'entraide pourvoit l'entraident d'une expérience éducative de grande valeur (Bowman et Myrick, 1980), d'une meilleure acceptation de soi (Holzberg, Gewirtz et Ebner, 1964) et d'une plus grande maturité vocationnelle (MacCulloch et Cochran, 1985).

Cependant, même si l'entraident est un aidant, il est également un apprenti. Une supervision continue lui procure une opportunité de croissance et de développement personnel (Paritzky, 1981).

Il est également important que les entraidents se rencontrent régulièrement afin de développer une consistance et une cohérence au sein du groupe. La confiance qui se crée entre les membres facilite l'apprentissage et l'exercice des habiletés de communication (France et McDowell, 1982).

Compte tenu des écrits relevés plus haut, il semble évident que l'entraide a sa raison d'être. Il apparaît aussi possible de former des individus à l'entraide. Cette formation devrait servir à développer chez

ceux-ci des habiletés de communication interpersonnelle. De plus, il semble que la participation à un service d'entraide contribue au développement personnel des entraïdants.

L'objectif de cette étude était de vérifier auprès d'un groupe d'entraïdants si une formation à l'entraide et la participation à une supervision continue a un effet sur leurs habiletés de communication interpersonnelle et sur leur niveau de développement personnel, comparativement à un groupe témoin qui n'a reçu ni formation, ni supervision. Pour ce faire, les deux questions suivantes ont été étudiées:

1. Une formation à l'entraide et une supervision continue ont-elles un effet sur l'apprentissage des habiletés de communication interpersonnelle d'un groupe d'entraïdants, comparativement à un groupe témoin qui ne reçoit ni formation, ni supervision?
2. Une formation à l'entraide et une supervision continue ont-elles un effet sur le niveau du développement personnel d'un groupe d'entraïdants, comparativement à un groupe témoin qui ne reçoit ni formation, ni supervision?

MÉTHODOLOGIE

Devis expérimental choisi

Cette étude est une recherche comparative de type quasi-expérimental avec pré-test, post-test 1 et post-test 2 et groupe témoin.

Questionnaires

Un des deux instruments utilisés dans cette étude mesurait les habiletés de communication interpersonnelle, et l'autre le niveau du développement personnel.

La forme abrégée de l'Inventaire de communication interpersonnelle (ICI), développé par Carkhuff (1969) comme mesure des styles de communication, a servi à mesurer les habiletés de communication interpersonnelle. Cet inventaire, traduit et adapté par Dion (1987), est, selon son Carkhuff, un moyen fidèle et valide d'évaluer le niveau de fonctionnement d'un aidant.

L'ICI (forme abrégée) comprenait sept extraits tirés de conversations avec des personnes qui cherchent de l'aide. Les répondants devaient formuler, pour chacun des extraits, la réponse qu'ils croyaient pouvoir aider le plus, c'est-à-dire celle qui serait la plus efficace. Ils devaient répondre à chaque extrait comme s'ils parlaient avec la personne. Le questionnaire se répondait dans environ 30 minutes.

Afin d'assurer la validité de correction et la fidélité des résultats, deux évaluateurs familiers avec cet inventaire ont effectué la correction des questionnaires. Ils ont d'abord fait la correction individuelle des ques-

tionnaires, puis ils ont partagé leur correction respective afin d'arriver à un consensus.

Pour les besoins de la recherche, il a été nécessaire de transformer les cotes des différents styles de communication interpersonnelle en scores bruts, en respectant le barème de correction établi par Dion (1987). Chaque sujet recevait un score global sur l'ensemble du questionnaire qui représentait la moyenne des cotes obtenues aux sept extraits de l'inventaire. La cote (ou style de communication) reçue à chaque extrait était transformée en score de la façon suivante: écoute: 11; dévoilement: 9; feedback: 9; spécificité: 9; support: 6; interrogation: 6; explication: 5; conseil: 3; incidence: 2; jugement: 1.

L'Échelle d'identité personnelle (EIP), développée par Rasmussen (1961) comme mesure du concept d'identité personnelle d'Erikson, constituait le deuxième instrument utilisé, lequel mesurait le niveau du développement personnel. Cette échelle comportait 72 énoncés reflétant les six premiers stades (la confiance, l'autonomie, l'initiative, l'industrie, l'identité et l'intimité) de la théorie du développement psychosocial d'Erikson (1972). L'EIP peut être considérée comme une mesure du développement personnel. L'échelle a été traduite par Marceau (1977) et adaptée par Ouellette (1984). Les sujets répondaient aux énoncés en termes d'accord ou de désaccord général et pouvaient obtenir un score total maximum de 72 qui représentait leur niveau de développement personnel.

Quant à la fidélité de l'EIP, les coefficients déjà obtenus ont été de .85 (Rasmussen, 1961), .76 et .86 à dix jours d'intervalle (Marceau, 1977) ainsi que .81 et .82 pour deux groupes (Ouellette, 1984), par la formule Spearman-Brown. De plus, Ouellette (1984) a obtenu des coefficients de fidélité alpha de .76 et .81 pour deux groupes. Dans la présente étude, des coefficients de fidélité alpha de .76, .78 et .85 ont été enregistrés respectivement aux pré-test, post-test 1 et post-test 2 auprès de 34 sujets.

Population étudiée

Deux groupes de sujets constituaient la population étudiée (N = 34) dans la présente étude. Le groupe expérimental (N = 15) était composé des entraidents qui faisaient partie du Service d'entraide à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ces derniers ont reçu une formation à l'entraide et ont participé à une supervision continue après la formation. Un autre groupe d'étudiants de la même faculté ne faisant pas partie du Service d'entraide constituait le groupe témoin (N = 19). Ces derniers n'ont reçu ni formation, ni supervision.

L'ICI et l'EIP furent administrés aux 34 sujets à trois périodes distinctes: le pré-test fut administré avant la formation des entraidents, le post-test 1, après la formation, et le post-test 2, huit semaines après la deuxième cueillette.

Traitement reçu par le groupe expérimental

Les sujets (entraidants) du groupe expérimental ont reçu une formation à l'entraide d'une durée de 16 heures s'étendant sur une fin de semaine intensive de trois jours. Suivant cette formation, les entraidants, en tant que membres du Service d'entraide, ont participé à une supervision continue de deux heures par semaine pendant la période d'expérimentation. La formation et la supervision étaient sous la responsabilité du professeur-coordonnateur du Service d'entraide à la faculté. Durant les sessions de supervision continue, le responsable du service a donné aux entraidants une formation supplémentaire d'une dizaine d'heures en plus des activités hebdomadaires de supervision. Ces activités de supervision comprenaient le retour sur les sessions d'entraide vécues pendant la semaine, l'organisation interne du service, des échanges relativement à l'entraide et la discussion de tout autre thème ayant trait aux activités et au Service d'entraide.

La formation offerte aux entraidants visait l'apprentissage et la maîtrise de quatre modes d'intervention d'aide et de six fonctions relatives à l'entraide d'après le modèle de formation élaboré par Monast (1984), sous la direction du professeur Jacques Limoges de l'Université de Sherbrooke. Les modes visaient l'acquisition d'habiletés d'exploration, d'écoute, d'intervention affective et d'identification honnête (confrontation). Les différentes fonctions touchaient l'accueil, la référence, le maintien d'une décision, l'intégration d'information, la prise de décision et la recherche d'information. L'accent fut également mis sur l'éthique et la confidentialité. La formation a été donnée sous une forme à la fois théorique et pratique, à l'aide d'exposés conceptuels et de jeux de rôle mettant en pratique les habiletés relatives aux modes et fonctions déjà mentionnés.

RÉSULTATS

Les habiletés de communication interpersonnelle

Les résultats obtenus à l'ICI, apparaissant au tableau 1, témoignent des différences de moyennes assez prononcées entre le groupe expérimental et le groupe témoin aux trois périodes (pré-test, post-test 1 et post-test 2). En plus des autres données descriptives relatives aux habiletés de communication interpersonnelle, ce tableau présente les moyennes ajustées aux post-test 1 et post-test 2 obtenues par un contrôle statistique servant à minimiser l'influence du pré-test.

Les différences initiales observées au pré-test entre les deux groupes ont nécessité une analyse de la covariance afin de contrôler statistiquement pour l'influence du pré-test sur les deux autres périodes. Cette procédure statistique est fréquemment utilisée afin d'ajuster pour l'influence d'une variable confondante sur la mesure dépendante et elle

minimise ainsi les effets d'une telle variable (Hair, Anderson et Tatham, 1987; Moore, 1983). Ce type d'analyse utilise les moyennes ajustées pour déterminer la signification des différences entre les groupes. Ainsi une analyse de la covariance multivariée sur les résultats de l'ICI a indiqué que l'effet de la covariable (pré-test) était significatif, $F(1,31) = 9.24$, $p = .005$. Les analyses subséquentes ont donc été menées sur les moyennes ajustées.

L'analyse de la covariance multivariée a confirmé qu'il y avait une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin au post-test 1 et au post-test 2 regroupés, $F(1,31) = 33.11$, $p < .001$. Par ailleurs, l'interaction groupes x périodes (post-test 1 et post-test 2) ne s'est pas avérée significative, $F(1,32) = 2.00$, $p = .167$. Une analyse supplémentaire sur les effets simples a démontré que les différences entre les deux groupes au post-test 1, $F(1,31) = 35.02$, $p < .001$, et au post-test 2, $F(1,31) = 11.82$, $p = .002$, étaient significatives.

La représentation graphique des moyennes des scores obtenus à l'ICI, apparaissant à la figure 1, permet de mieux constater l'évolution des résultats aux trois périodes pour chacun des groupes.

Le développement personnel

Les données descriptives obtenues à l'EIP, présentées au tableau 2, font état, entre autres, des différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin aux trois périodes (pré-test, post-test 1 et post-test 2). Les

TABLEAU 1
Moyennes et écarts-types des scores à l'Inventaire de communication interpersonnelle aux trois périodes pour chacun des groupes

| <i>Période</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>E-T</i> |
|--------------------|----------|--------------------------|------------|
| Pré-test | | | |
| Population totale | 34 | 5.91 | 3.34 |
| Expérimental | 15 | 7.40 | 3.46 |
| Témoin | 19 | 4.74 | 2.81 |
| Post-test 1 | | | |
| Population totale | 34 | 6.82 | 3.61 |
| Expérimental | 15 | 9.93 (9.53) ^a | 2.58 |
| Témoin | 19 | 4.37 (4.77) | 2.06 |
| Post-test 2 | | | |
| Population totale | 34 | 6.79 | 3.40 |
| Expérimental | 15 | 9.13 (8.69) | 2.85 |
| Témoin | 19 | 4.95 (5.40) | 2.59 |

^a Moyenne ajustée après l'introduction du pré-test comme covariable.

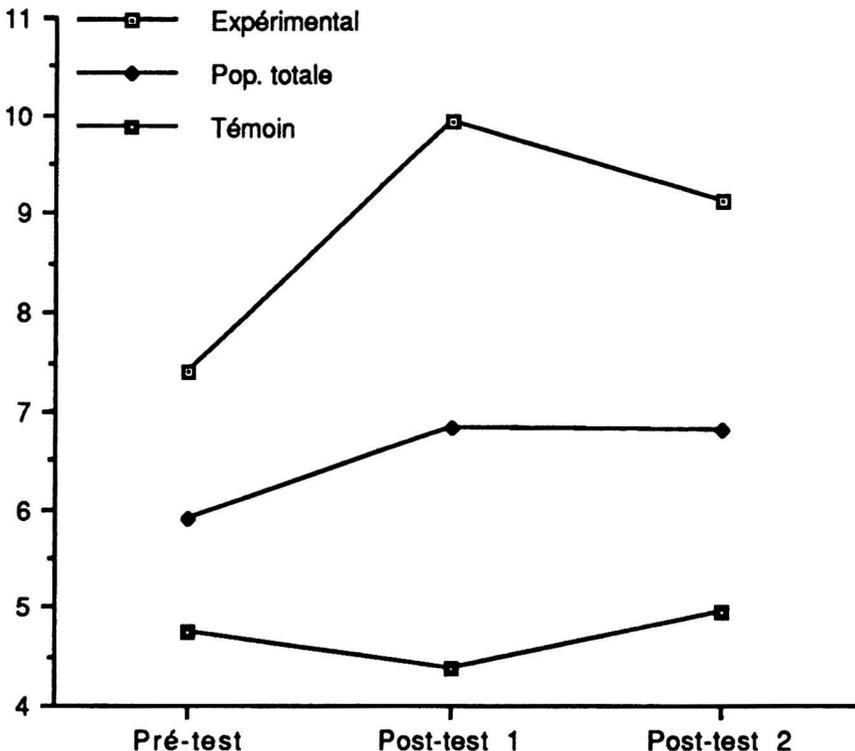
moyennes ajustées aux post-test 1 et post-test 2 apparaissent également au tableau 2.

L'inégalité entre les deux groupes au pré-test commandait, à l'instar de la variable précédente, une analyse de la covariance afin de contrôler statistiquement pour l'influence du pré-test sur les deux autres périodes. Ainsi l'analyse de la covariance multivariée sur les résultats à l'EIP a confirmé que l'effet de la covariable (pré-test) était significatif, $F(1,31) = 86.70$, $p < .001$. Les analyses subséquentes ont ainsi été faites sur les moyennes ajustées.

Une analyse de la covariance multivariée a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin aux post-test 1 et post-test 2 regroupés, $F(1,31) = 1.22$, $p = .277$. Par ailleurs, l'interaction groupes x périodes (post-test 1 et post-test 2) s'est avérée tout juste significative, $F(1,32) = 4.36$, $p = .045$. L'analyse sur les effets simples a démontré qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes au post-test 1, $F(1,31) = .01$, $p = .907$, ainsi qu'au

FIGURE 1

*Moyennes à l'Inventaire de communication interpersonnelle
aux trois périodes pour chacun des groupes*



post-test 2, $F(1,31) = 2.61$, $p = .116$, même si ces derniers résultats se rapprochaient de la signification. Une analyse supplémentaire a cependant indiqué que la moyenne des sujets du groupe expérimental a significativement augmenté du post-test 1 au post-test 2, $F(1,32) = .650$, $p = .016$, alors que les moyennes des sujets du groupe témoin sont restées sensiblement identiques pour ces deux périodes, $F(1,32) = .08$, $p = .785$.

L'illustration graphique présentée à la figure 2 donne un aperçu de l'évolution des moyennes observées à l'EIP aux trois périodes pour chacun des groupes.

DISCUSSION

En réponse à la première question de cette étude, les analyses effectuées permettent de confirmer que, même en contrôlant statistiquement pour l'effet du pré-test, une formation à l'entraide et une supervision continue ont un effet significatif sur l'apprentissage des habiletés de communication interpersonnelle d'un groupe d'entraidents, alors qu'un groupe témoin n'ayant reçu ni formation, ni supervision n'a fait aucun apprentissage significatif. Ces résultats appuient les écrits antérieurs à l'effet qu'une formation à l'entraide puisse accroître efficacement le style de communication des entraidents (Carr, 1983; Hoffman, 1976; McDowell, 1983).

Des gains aussi appréciables sur les habiletés de communication interpersonnelle des participants à une formation à l'entraide s'expli-

TABLEAU 2
*Moyennes et écarts-types des scores à l'Echelle d'identité
personnelle aux trois périodes pour chacun des groupes*

| <i>Période</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | 6.26 |
|-------------------|----------|----------------------------|------|
| Pré-test | | | |
| Population totale | 34 | 54.90 | 6.26 |
| Expérimental | 15 | 55.83 | 3.94 |
| Témoin | 19 | 54.16 | 7.65 |
| Post-test 1 | | | |
| Population totale | 34 | 57.77 | 6.31 |
| Expérimental | 15 | 58.67 (57.92) ^a | 2.66 |
| Témoin | 19 | 57.05 (57.80) | 8.13 |
| Post-test 2 | | | |
| Population totale | 34 | 58.62 | 7.35 |
| Expérimental | 15 | 60.87 (60.11) | 4.60 |
| Témoin | 19 | 56.84 (57.60) | 8.67 |

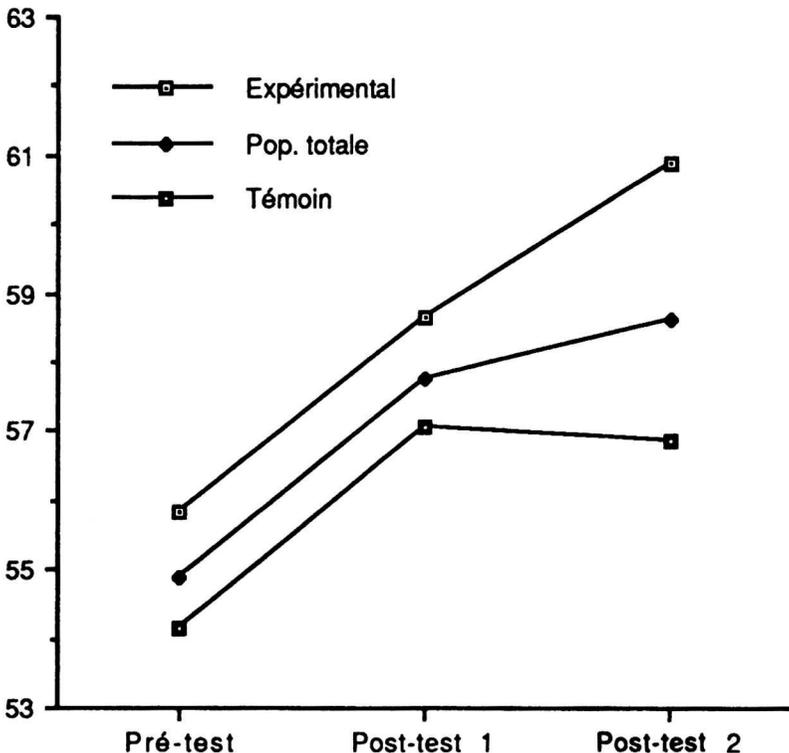
^a Moyenne ajustée après l'introduction du pré-test comme covariable.

quent probablement par le fait que les modes d'intervention intégrés à la formation portaient en bonne partie sur l'acquisition d'habiletés de communication interpersonnelle. La formation à l'entraide offerte selon le modèle de Monast (1984) semble être un moyen efficace de faire acquérir des habiletés de communication interpersonnelle ou de les améliorer tout au moins.

Le maintien des différences significatives observées sur les habiletés de communication interpersonnelle entre le groupe expérimental et le groupe témoin aux post-test 1 et post-test 2 accentue l'importance d'une supervision continue comme moyen de conserver les habiletés déjà acquises pendant la formation et comme activité inhérente à un service d'entraide; l'importance de cette activité a déjà été reconnue (Carr, 1983, 1984; Gosselin, 1984; Limoges, 1985).

La légère diminution notée sur les habiletés de communication interpersonnelle du post-test 1 au post-test 2 chez le groupe expérimental pourrait être due à deux réalités. D'une part la mesure des habiletés au

FIGURE 2
Moyennes à l'Echelle d'Identité personnelle aux trois périodes pour chacun de groupes



lendemain d'une formation intensive évalue des acquis au moment de leur apogée. D'autre part, il se peut que les activités de supervision n'ont pas été assez axées sur le maintien et l'amélioration des habiletés de communication interpersonnelle.

Une différence aussi marquée au pré-test entre le groupe expérimental et le groupe témoin sur les habiletés de communication interpersonnelle témoigne peut-être des prédispositions personnelles des individus qui désirent s'adonner à l'entraide. Un tel écart illustre peut-être à quel point les gens qui acceptent de suivre une formation à l'entraide ont déjà des qualités interpersonnelles importantes.

L'absence d'interaction groupes x périodes (post-test 1 et post-test 2) indique à quel point l'écart entre le groupe expérimental et le groupe témoin se maintient à travers les périodes sur les habiletés de communication interpersonnelle. Ce résultat illustre la stabilité du groupe témoin à travers les diverses périodes et le maintien des apprentissages faits par le groupe expérimental sur ces habiletés.

En réponse à la deuxième question posée, les analyses démontrent que, après avoir minimiser l'effet du pré-test par un contrôle statistique, un groupe d'entraidants qui reçoit une formation à l'entraide ne progresse pas plus sur une mesure du développement personnel qu'un groupe témoin qui n'assiste pas à une telle formation. Cependant ce groupe d'entraidants qui participe à une supervision continue de huit semaines, suite à une formation à l'entraide, fait des gains significatifs sur le développement personnel du post-test 1 au post-test 2, alors que le groupe témoin ne connaît aucun changement significatif pendant cette même période.

L'absence de différence significative sur le développement personnel entre les deux groupes aux post-test 1 et post-test 2 d'une part, et la légère augmentation au post-test 1 pour les deux groupes d'autre part, s'expliquent peut-être par le fait que le développement personnel se réalise lentement et par le fait que, du pré-test au post-test 1, les sujets peuvent avoir connu un effet similaire de sensibilisation à l'instrument utilisé. La période aussi brève entre le pré-test et le post-test 1 et la quasi-absence de thèmes relatifs au développement personnel dans la formation à l'entraide peuvent aussi expliquer le fait que cette variable évolue de façon semblable pour les deux groupes.

Par ailleurs l'interaction significative groupes x périodes (post-test 1 et post-test 2) et l'augmentation significative du post-test 1 au post-test 2 pour le groupe expérimental sur le niveau du développement personnel peuvent signifier qu'une supervision continue, avec ce qu'elle comporte de réflexions et de retour sur les activités d'entraide et sur soi, a un effet positif et significatif sur le niveau du développement personnel des entraidants participant à une telle activité. Le fait d'être impliqué dans un service d'entraide et de participer à une supervision continue semble entraîner des résultats positifs sur le développement personnel des

entraidants. Les données de la présente étude appuient les écrits antérieurs à cet effet (Carr, 1981, 1983; Keat, 1976; Paritzky, 1981; Riessman, 1965).

CONCLUSION

A la lumière des résultats de cette étude, il semble à propos d'affirmer qu'une formation à l'entraide et une participation à un service d'entraide avec supervision continue, en milieu universitaire, ont des effets bénéfiques sur l'acquisition d'habiletés de communication interpersonnelle et sur le développement personnel des entraidants. Ceci rejoint les auteurs qui attribuent des bénéfices personnels importants au fait de suivre une formation et de participer à un service d'entraide. De tels résultats devraient encourager les intervenants intéressés à mettre sur pied un service d'entraide dans leur milieu.

De plus, il convient de mentionner que des données recueillies sur un échantillon aussi petit devraient être interprétées dans la perspective des limites imposées par cette réalité. Par ailleurs, il serait peut-être à propos de mener d'autres études du même genre auprès de groupes plus grands et égaux au départ en y ajoutant d'autres variables telles que la motivation et l'attitude et en faisant porter l'étude sur une période plus étendue. Ce genre d'études permettrait de vérifier la pertinence d'autres facteurs qui peuvent jouer sur la formation et la participation à un service d'entraide.

Références

- Altmann, H. A., Nysetvold, I., & Downe, A. (1986). Evaluation of peer counselling in the elementary school. *Canadian Journal of Counselling, 20*(2), 85-90.
- Blain, G. H., & Brusko, M. (1985). Starting a peer counselling program in the high school. *Journal of School Health, 55*(3), 116-18.
- Bowman, R. P., & Myrick, R. D. (1980). I'm a junior counsellor having lots of fun. *The School Counsellor, 28*(1), 31-38.
- Buck, M. R. (1977). Peer counselling in an urban high school setting. *Journal of School Psychology, 15*(4), 362-66.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations, Vol. I, selection and training*. Montréal: Holt, Rinehart and Winston.
- Carr, R. A., & Saunders, G. (1980). *Peer counselling starter kit*. Victoria, B.C.: University of Victoria.
- Carr, R. A. (1981). *Theory and practice of peer counselling*. Ottawa, Ont.: Employment and Immigration Commission.
- Carr, R. A. (1983). Le conseil mutuel, théorie et pratique. Dans la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, *Connat 4*, (pp. 27-42). Ottawa, Ont.: Emploi et Immigration Canada.
- Carr, R. A. (1984). *Le counselling par les pairs. Concepts et aspects pratiques*. Toronto: Guidance Centre, University of Toronto.
- Dion, P. (1987). *Programme d'apprentissage en relations interpersonnelles constructives*. Notes de cours. Moncton, N.B.: Université de Moncton.
- Erickson, E. H. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

- France, H., & McDowell, C. (1982). A peer counselling model for computer-assisted career counselling. *Canadian Counsellor*, 16(4), 206-12.
- Frank, M., Ferdinand, B., & Bailey, W. (1975). Peer group counselling: A challenge to grow. *The School Counsellor*, 22(4), 267-72.
- Gosselin, J. (1984). *Guide des intervenants d'orientation*. Sherbrooke, Qué.: Université de Sherbrooke.
- Gray, H. D., & Tindall, J. (1974). Communication training study: A model for training junior high school peer counsellors. *The School Counsellor*, 22(2), 107-12.
- Guttman, M. A. J. (1985). A peer counselling model: Social outreach. *Conseiller Canadien*, 19, (3/4), 134-43.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1987). *Multivariate data analysis with readings* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Hoffman, A. M. (1976). Paraprofessional effectiveness. *Personnel and Guidance Journal*, 54, 494-97.
- Holzberg, J. D., Gewirtz, H., & Ebner, E. (1964). Changes in moral judgement and self-acceptance as a function of companionship with hospitalized mental patients. *Journal of Consulting Psychology*, 28, 299-303.
- Keat, D. R. (1976). Training as multimodel treatment for peers. *Elementary School Guidance and Counselling*, 11(1), 7-13.
- Limoges, J. (1985). L'orientation professionnelle par les pairs adolescents: De la réalité à l'utopie ou vice-versa. Dans la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, *Connat 11*, (pp. 191-206). Ottawa, Ont.: Emploi et Immigration Canada.
- MacCulloch, W., & Cochran, L. (1985). The career development of peer counsellors in a vocational counselling program. *Conseiller Canadien*, 19(3/4), 128-34.
- Marceau, D. (1977). *Effets d'une activité structurée de reconnaissance de soi par autrui sur l'identité des adolescents qui ont une confusion d'identité*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- McDowell, C. (1983). Adolescent perceptions of held-intended acts of peer helpers. *Canadian Counsellor*, 18(1), 21-30.
- Monast, L. (1984). *Guide des entraidents vocationnels*. Sherbrooke, Qué.: Université de Sherbrooke.
- Moore, G. W. (1983). *Developing and evaluating educational research*. Toronto: Little, Brown and Company.
- Newton, F. B. (1974). The effect of systematic communication skills training on residence hall paraprofessionals. *Journal of College Student Personnel*, 15(5), 366-69.
- Ouellette, J.-G. (1984). *Etude des relations entre l'identité personnelle, l'identité professionnelle et l'attitude professionnelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Partizky, R. S. (1981). Training peer counsellors: The art of referral. *Journal of College Student Personnel*, 22(6), 528-32.
- Reinherz, H. (1962). Group leadership of student volunteers. *Mental Hospitals*, 13, 600-03.
- Riessman, F. (1965). The "helper" therapy principle. *Social Work*, 10, 27-32.
- Rasmussen, J. E. (1961). *An Experimental Approach to the Concept of Ego Identity as Related to Character Disorder*. Unpublished thesis. The American University.

A propos des auteurs

Marie-Pierre Simard, M.Ed. (Orientation), est conseillère d'orientation à l'École Cormier, district scolaire 33, Edmundston, N.B.

Jean-Guy Ouellette, Ph.D., est professeur titulaire et vice-doyen à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, Moncton, N.B.

Correspondance et demandes de tirés-à-part peuvent être adressées à: Jean-Guy Ouellette, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, N.B., E1A 3E9.