

Université du Québec

Mémoire présenté à
l'Université du Québec à Trois-Rivières

Comme exigence partielle
de la maîtrise en éducation

Par Josée Dessureault

Motivation et estime de soi: leur influence sur l'anxiété vécue en stage
par des étudiantes de première année en soins infirmiers au collégial

mars 1996

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce mémoire intitulé

MOTIVATION ET ESTIME DE SOI:
LEUR INFLUENCE SUR L'ANXIÉTÉ VÉCUE EN STAGE
PAR DES ÉTUDIANTES DE PREMIÈRE ANNÉE
EN SOINS INFIRMIERS AU COLLÉGIAL

présenté par

JOSÉE DESSUREAULT

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Madame Louisette Lavoie,

Professeur au département des sciences de l'éducation de l'UQTR,

Madame Mia Beer-Toker,

Professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal,

Monsieur Rodolphe Toussaint, directeur de recherche

Professeur au département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

À Philippe et Sofiane...

RÉSUMÉ

Les étudiants lorsqu'ils arrivent au collégial vivent beaucoup de changements. Ceux inscrits au programme de soins infirmiers ont un horaire très chargé incluant de la théorie, des laboratoires et des stages. Ils doivent accorder beaucoup de temps à leurs études. Ces étudiants de première année manifestent de l'anxiété lors de leurs stages en centre hospitalier. Plusieurs caractéristiques peuvent modifier cet état.

Cette étude réalisée dans un contexte éducationnel a comme objectif de vérifier si la motivation et l'estime de soi ont une influence sur le niveau d'anxiété des étudiantes de première année en soins infirmiers lors des stages en centre hospitalier. Il existe plusieurs théories d'apprentissage. Notre cadre théorique est celui de la situation cognitive de Schlanger. Il mentionne que lors des apprentissages, une modification de la structure cognitive permet d'agir de façon efficace. Un apprentissage acquis en théorie et en laboratoire et mis en pratique en stage, modifie le rendement de l'étudiante de façon positive ou négative.

Notre échantillon se compose de 58 étudiantes et étudiants. Les instruments de mesure utilisés sont le questionnaire de trait d'anxiété et d'anxiété situationnelle de Spielberger, l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg, l'échelle de motivation dans les études de Vallerand et un questionnaire sur l'anxiété en stage conçu par la chercheure Mme Josée Dessureault.

Les résultats des analyses permettent de vérifier qu'il existe de l'anxiété mais à un niveau plus faible que nous le croyions. Celle-ci diminue lors du post-test et aussi d'une session à l'autre. Les étudiantes sont moins nerveuses, plus calmes et sûres d'elles. Celles - ci se laissent peu influencer par les événements. Les étudiantes ont une bonne estime de soi. De plus, il n'existe pas de liens significatifs entre l'anxiété, la motivation et le rendement. La seule corrélation pourtant faible qui existe est justement celle entre l'estime de soi et l'anxiété.

Les résultats changent peu selon si c'est un homme ou une femme et ce pour toutes les caractéristiques. L'emploi n'a pas d'influence sur le rendement puisque ceux ou celles qui travaillent en moyenne de 5 à 15 heures / semaine ont un bon rendement. Le travail n'influe pas sur l'anxiété, ce qui vient contredire certaines études.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pu se concrétiser sans l'appui et l'aide de nombreuses personnes.

Je tiens en premier lieu à remercier mon directeur de recherche, M. Rodolphe Toussaint, professeur au département d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour ses conseils judicieux, sa disponibilité, sa compréhension, sa patience, sa façon de nous encourager et d'être présent auprès de nous. Il m'a guidée et soutenue tout en me faisant bénéficier de sa grande expertise. Je considère que c'est un privilège.

J'aimerais aussi mentionner tous les professeurs du département de soins infirmiers au Collège Shawinigan qui ont bien voulu collaborer de près ou de loin lors de mon expérimentation pendant les stages en milieu hospitalier. Je tiens surtout à les remercier de leur support et de leur encouragement. Je veux aussi souligner la participation de deux professeurs de philosophie, M. Fabien Béchard et M. Claude Blais lors de la passation de questionnaires à une population d'étudiantes de première année. Il me serait difficile d'oublier M. Serge Ayotte et M. Normand Lajoie du collège Shawinigan et surtout Mme Nicole Gauthier du département de mathématiques à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour leurs explications et les services rendus lors de l'analyse des résultats. Merci à M. Vallerand pour son accord d'utiliser le questionnaire sur l'échelle de motivation dans les études.

Finalement, à mon époux Philippe et ma fille Sofiane, qui êtes les êtres auxquels je tiens le plus au monde. Il n'y a pas de mots pour vous exprimer ma gratitude. Je vous remercie beaucoup pour votre amour, votre patience et votre support durant ces longs mois.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xi
LISTE DES ANNEXES.....	xii
INTRODUCTION.....	1

CHAPITRE 1 La Problématique

1.1. Situation du problème	4
1.2. Objectifs de la recherche.....	7
1.3. Questions de recherche	7
1.4. Hypothèses de recherche.....	9

CHAPITRE II La recension des écrits

2.1 Définition des concepts	
2.1.1. L'anxiété	11
2.1.2. La motivation.....	17
2.1.3. L'estime de soi.....	25
2.2. Cadre de référence.....	31

CHAPITRE III La méthodologie

3.0. Description du groupe de référence.....	36
3.1. Description du groupe expérimental	36
3.2. Déroulement de l'étude	38
3.2.1. La procédure.....	41
3.3. Présentation des instruments de mesure	42
3.3.1. Le test de réaction et d'adaptation au collégial (TRAC).....	43
3.3.2. Le questionnaire des renseignements généraux	46
3.3.3. L'anxiété situationnelle et de trait d'anxiété de Spielberger (ASTA TEST).....	47
3.3.4. L'anxiété en stage.....	48
3.3.5. L'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (EES)	49
3.3.6. Le questionnaire d'évaluation du rendement par les professeurs	50
3.3.7. L'échelle de motivation dans les études (EME)	51
3.3.8. Les instruments d'analyse statistique.....	53

Chapitre IV L'analyse des résultats

PREMIÈRE PARTIE: Description des résultats

4.1. Le test de réaction et d'adaptation au collégial (TRAC).....	56
4.1.1. Réactions d'anxiété.....	57
4.1.2. Priorité aux études	59
4.2. Les caractéristiques externes	62
4.3. État d'anxiété (ASTA TEST).....	70
4.3.1. État d'anxiété selon la caractéristique sexe.....	73
4.3.2. État d'anxiété en fonction de l'emploi.....	76
4.3.3. État d'anxiété chez les étudiantes sans emploi.....	78
4.4. L'anxiété en stage	80
4.4.1. L'anxiété en stage selon la caractéristique sexe	83
4.4.2. L'anxiété en stage selon la caractéristique emploi.....	85

4.5. L'échelle d'estime de soi (EES)	88
4.5.1. L'estime de soi en fonction de la caractéristique sexe.....	90
4.5.2. L'estime de soi en fonction de la caractéristique emploi.....	92
4.6. Évaluation du rendement par les professeurs	94
4.7. Échelle de motivation dans les études (ÉMÉ)	99

DEUXIÈME PARTIE: Analyse des résultats

4.8. Résultats du groupe de référence.....	102
4.8.1. Comparaisons entre le groupe de référence et le groupe expérimental.....	105
4.9. Résultats du groupe expérimental	107
4.10. Vérification des hypothèses de recherche.....	109
Discussion.....	118
Recommandations.....	127
Bibliographie	130
Annexes.....	136

LISTE DES FIGURES

1. Réactions d'anxiété. Résultats du TRAC à la session d'automne 1993.....	58
2. Priorité aux études. Résultats du TRAC à la session d'automne 1993.....	61
3. Catégories d'âge.....	63
4. Nombre d'heures consacrées à un emploi.....	65
5. Nombre d'heures consacrées à un emploi selon le sexe.....	67

LISTE DES TABLEAUX

1. Nombre de répondants aux différents questionnaires.....	40
2. État d'anxiété	71
3. État d'anxiété selon la caractéristique sexe	75
4. État d'anxiété selon la caractéristique emploi.....	77
5. État d'anxiété chez les étudiantes sans emploi.....	79
6. L'anxiété en stage	82
7. L'anxiété en stage selon la caractéristique sexe.....	84
8. L'anxiété en stage en fonction de la caractéristique emploi	87
9. L'estime de soi.....	89
10. L'estime de soi en fonction de la caractéristique sexe	91
11. L'estime de soi selon la caractéristique emploi.....	93
12. Rendement des étudiantes. Appréciation par les professeurs.....	95
13. L'anxiété des étudiantes en stage. Appréciation par les professeurs.....	97
14. La motivation dans les études	101
15. Résultats des statistiques ordinaires.....	104

16. Comparaisons entre le groupe de référence et le groupe expérimental	106
17. Caractéristiques du groupe expérimental par rapport aux variables étudiées.....	108
18. Analyses de corrélations entre les différentes caractéristiques étudiées à la session d'automne.....	111
19. Analyses de corrélations entre les catégories de motivation et d'anxiété au pré - test	114
20. Analyses de régression simple par rapport à l'emploi.....	117

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ASTA TEST :	Instrument qui mesure l'état d'anxiété et les traits d'anxiété chez une personne. En anglais, il s'intitule "the anxiety state and trait anxiety".
EES:	Échelle de l'estime de soi.
ÉMÉ:	Échelle de motivation dans les études
M.I.C.:	Motivation intrinsèque à la connaissance
M.I.A.:	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
M.I.S.:	Motivation intrinsèque aux sensations
M.E.I.:	Motivation extrinsèque introjectée
M.E.ID.:	Motivation extrinsèque identifiée
M.E.IN.:	Motivation extrinsèque intégrée
RSE:	Rosenberg self- esteem scales, échelle de l'estime de soi
PAE:	Priorité accordée aux études
RA:	Réactions à l'anxiété
TRAC:	Test des réactions d'adaptation au collégial

Liste des annexes

1. Le test de réactions et d'adaptation au collégial. TRAC.....	135
2. Les tableaux d'interprétation des facteurs du test TRAC	139
3. Le questionnaire des renseignements généraux.....	141
4. Le questionnaire état d'anxiété de Spielberger	142
5. Le questionnaire d'anxiété en stage conçu par la chercheure pour l'automne et l'hiver.....	143
6. Le questionnaire d'estime de soi de Rosenberg.....	145
7. Le questionnaire d'évaluation du rendement des étudiantes par les professeurs.....	146
8. Le questionnaire "Pourquoi vas-tu au Cegep" de Vallerand <i>et. al.</i> sur la motivation dans les études	147
9. Identification des énoncés sous-jacents aux sous-catégories de l'ÉMÉ.....	150

INTRODUCTION

Les étudiantes¹ au collégial font des apprentissages qui les amènent à acquérir de nouvelles compétences. Pour vérifier ces acquisitions, il existe des pratiques évaluatives dites formatives et sommatives qui exercent une grande influence sur les étudiantes. Elles permettent de diagnostiquer des difficultés d'apprentissage et de prescrire des correctifs. Elles affectent la motivation des étudiantes et la perception de leur compétence. Elles consolident aussi leurs apprentissages. Toutes les formes d'évaluation ne sont pas toujours appréciées par les étudiantes car cela est parfois anxiogène, tel est le cas des évaluations sommatives. Par contre, elles sont toutes aussi importantes les unes que les autres.

L'étudiante doit intégrer différents processus tout au long de son cours, que cela soit en théorie, en laboratoire ou en stage. Il est vrai que le programme de soins infirmiers est très exigeant. Les étudiantes doivent accorder beaucoup de temps aux études. Les laboratoires et les stages en milieu clinique occupent une grande place dans le programme des soins infirmiers au collégial, car ceux-ci leur permettent de faire l'apprentissage de leur profession. On découvre qu'elles ont alors beaucoup d'appréhension.

¹ N.B. Dans cette étude, la profession est en majorité féminine, donc le féminin l'emporte sur le masculin.

Le stage comporte une forme d'évaluation formative et sommative. L'anxiété est plus présente lors des stages qu'en laboratoire. Les étudiantes doivent exceller davantage. En laboratoire, elles apprennent des principes, des techniques ayant un niveau de difficultés plus grand aux fils des sessions. Elles ont la possibilité de mettre en pratique par l'entremise d'un stage en centre hospitalier tout ce qu'elles voient en théorie et en laboratoire. Elles ont un premier contact avec un client, leur donnant des soins intégraux à chaque journée de stage. Plus il y a de stages, plus les mises en situation sont difficiles et complexes. Les étudiantes font souvent face à des situations stressantes qui engendrent de l'anxiété. De plus, elles savent très bien que les différentes formes d'évaluation formative en stage leur permettront de s'améliorer si elles le désirent, tandis que l'évaluation sommative, qui est l'évaluation du rendement à la fin du stage, peut être perçue de façon positive ou négative.

À chaque année, les nouvelles étudiantes mentionnent quelques jours avant les stages dans les hôpitaux que ceux-ci les rendent anxieuses. Certaines nous disent qu'elles sont nerveuses, d'autres dorment peu ou ont la diarrhée, d'autres ont des appréhensions face au premier contact d'un client ou à exécuter adéquatement une technique apprise en laboratoire. L'auteure enseigne au collégial depuis quelques années et s'aperçoit qu'effectivement certaines étudiantes sont anxieuses en stage et ont de la difficulté à la maîtriser. Existe-t-il des caractéristiques qui peuvent modifier cet état en l'abaissant ou en l'augmentant? Effectivement, on peut vérifier si l'anxiété est présente lors des stages. De plus, l'auteure croit qu'on peut modifier certains éléments pour que l'anxiété qui persiste puisse être abaissée.

On constate depuis quelques années un changement marqué dans l'attitude des étudiantes qui arrivent au collégial . Elles travaillent davantage à temps partiel et leur motivation pour les études est différente; on observe donc un plus haut taux d'abandon des études au collégial.

Les buts de cette recherche sont de vérifier premièrement s'il y a réellement de l'anxiété face aux stages chez les étudiantes de première année en soins infirmiers et ce avant le début du stage. Puis si la motivation qu'une étudiante accorde à ses études et l'estime de soi qu'elle se porte jouent un rôle sur le niveau d'anxiété qu'elle vit en stage. Nous regarderons si le fait d'occuper un emploi peut influencer le niveau d'anxiété. Finalement, nous voulons vérifier si celui- ci a une influence sur le rendement.

L'étude est réalisée à partir d'un groupe d'étudiantes en soins infirmiers au collège Shawinigan. Dans la première partie, la problématique de la recherche est clarifiée par la présentation du problème. La deuxième partie nous présente la revue de la littérature avec la définition des différents concepts. La troisième partie présente la méthodologie avec l'explication des différents instruments de mesure. La quatrième partie porte sur la présentation et l'analyse des résultats. La cinquième partie traite de la discussion des résultats. Enfin la dernière partie apporte quelques recommandations.

CHAPITRE I

Problématique

Ce premier chapitre servira de présentation pour l'ensemble de notre recherche. Le lecteur y trouvera d'abord le contexte dans lequel se situe le problème, puis l'énonciation du dit problème. La clarification de son objectif ainsi que les questions de recherche seront aussi abordées dans la présente partie.

1.1. Situation du problème

Les facteurs qui exercent une influence sur l'apprentissage de l'étudiante sont nombreux et variés. Lorsqu'elles arrivent au collégial, les étudiantes vivent beaucoup de changements tant sur le plan physique (taille accrue de l'école, éloignement du milieu d'origine), psychologique (nouvelles structures sociales, nouveau rythme de vie), que pédagogique (changements de programme, de méthodes et d'exigences).

En soins infirmiers, lors de la première année de cegep, certaines étudiantes éprouvent de la difficulté à mériter de bonnes notes malgré un potentiel adéquat. Plus particulièrement nous avons pu constater qu'il y avait de l'anxiété vécue chez quelques étudiantes lors des apprentissages en laboratoire et de la mise en pratique de certaines techniques durant les stages. Plusieurs facteurs peuvent influencer le niveau d'anxiété vécu par chaque étudiante: le manque d'étude ou de pratique des techniques, les problèmes familiaux et

économiques, la non - compréhension de la matière, les facteurs de personnalité, etc.

Les causes de la baisse du taux de réussite ne sont pas toujours clairement identifiées par les auteurs s'intéressant à ce sujet. Pour certains, le niveau de réussite d'un élève dépend en premier lieu des préalables intellectuels acquis avant l'entrée au collège. D'autres facteurs peuvent être cités, tels l'organisation des études au collégial, la situation financière, l'exercice d'un emploi, l'attitude des enseignants, le milieu collégial (Conseil des collèges, 1988; Larose et Roy, 1991). D'autres auteurs prétendent que les aspirations scolaires, le leadership, la perception positive de leurs compétences expliqueraient le taux de réussite chez certains élèves. L'élève entre au collégial avec une expérience précollégiale donnée: les expériences scolaires et sociales ainsi que les valeurs et les normes qui lui ont été transmises par le milieu éducatif viendront nourrir ses aspirations scolaires.

Donc, la priorité accordée aux études collégiales représenterait un premier indicateur de sa réussite. Tous ces acquis déterminent la façon dont l'étudiante s'adapte à son nouveau milieu. L'étudiante ayant des difficultés scolaires vit péniblement les premières évaluations. Elle anticipe la venue d'un échec, montre des signes d'anxiété (composante affective). Ses sentiments seront associés à une mauvaise interprétation de la situation (composante cognitive). Ces réactions inhibent sa préparation aux examens, son attention et sa participation en classe ainsi que ses relations avec les autres (composante comportementale). Conséquemment, l'importance accordée aux études collégiales (composante motivationnelle) sera réduite.

Mon rôle de professeure me permet d'être en contact avec de jeunes adultes. J'ai pu constater que plusieurs situations vécues lors de leur passage au collégial empêchent certains apprentissages sur les plans affectif et cognitif. L'individu, placé dans une situation anxiogène ou en état d'impuissance, adopte des comportements qui se traduisent par le trac, la rougeur, le bégaiement. Parfois, cet état d'impuissance peut se traduire par la peur, l'appréhension et l'anxiété. La documentation en soins infirmiers indique que l'une des principales sources de stress des étudiantes est l'évaluation de leur rendement par l'entremise des soins prodigués aux clients en stage, l'autre étant l'expérience directe avec un client. De plus 66,2% des récits d'étudiantes nous révèlent que le stress et l'anxiété gênent leurs apprentissages (Zujewskyj et David, 1985; Crépeau, 1995).

Plusieurs études démontrent que le rendement scolaire de l'étudiante est influencé par la motivation et l'estime de soi, deux caractéristiques intimement liées (Talbot, 1981; Alawiye et Alawiye, 1988; Conseil des Collèges, 1988). Par contre, nous avons trouvé peu de recherches qui ont étudié l'effet de l'anxiété sur les attitudes et certains autres traits de personnalité. Crépeau (1995) mentionne que peu d'auteurs ont évalué les niveaux d'anxiété des étudiantes lors de l'exécution d'une technique de soins où encore ont cherché à établir un lien entre l'anxiété et la tâche. Plus les conditions dans lesquelles les personnes anxieuses doivent exécuter une tâche stressante, plus leurs préoccupations de soi sont élevées et leur rendement est faible.

1.2. Objectifs de la recherche

Cette recherche est de type quasi - expérimental. L'objectif général est de vérifier si les traits de personnalité tels la motivation et l'estime de soi peuvent interférer avec le niveau d'anxiété des étudiantes en situation d'apprentissage ainsi que sur le rendement académique. Il s'agit aussi pour nous de vérifier si l'anxiété inhibe certains apprentissages sur les plans affectif et cognitif et de vérifier la cause de cette anxiété chez les étudiantes. Finalement, nous tenterons de vérifier si le sexe et l'emploi ont une influence sur l'anxiété et le rendement.

1.3 Questions de recherche

De nombreux pédagogues parmi ceux que nous côtoyons s'interrogent sur l'effet que peut avoir l'image qu'une étudiante se fait d'elle-même sur ses résultats académiques. On est souvent porté à admettre intuitivement, que plus l'image de soi est favorable, plus les chances de succès augmentent, et qu'une étudiante ayant une image de soi dévalorisée risquerait fort d'échouer. Qu'en est-il vraiment?

Beaucoup d'études se sont penchées sur l'influence de la motivation sur le rendement scolaire de l'étudiante et constatent que ces deux ensembles sont fortement corrélés. S'est-on déjà posé la question à savoir si ces deux composantes peuvent avoir un effet sur l'anxiété et ainsi modifier le rendement scolaire?

C'est particulièrement cette préoccupation qui motive notre démarche et qui amène à formuler les questions de recherche suivantes .

- 1- Les étudiantes de première année en soins infirmiers vivent-elles de l'anxiété lors des apprentissages faits en laboratoire et en stage?
- 2- Une haute estime de soi peut-elle influencer le niveau d'anxiété lors de l'apprentissage?
- 3- Une haute estime de soi peut-elle influencer de façon positive la motivation?
- 4- Une forte motivation scolaire peut-elle coïncider avec un niveau d'anxiété plus bas lors de l'apprentissage?
- 5- Est-ce qu'une étudiante ayant un niveau d'anxiété élevé obtient un rendement plus faible?
- 6- Quelle serait la relation, s'il y en a une, entre les niveaux d'estime de soi et de motivation et le rendement lors des stages pratiques effectués par des étudiantes de première année en soins infirmiers au Cegep?
- 7- Le fait d'occuper un emploi influence-t-il le niveau d'anxiété et de rendement de l'étudiante?

1.4. Hypothèses de recherche

À partir de nos questions de recherche et de la révision de la littérature qui suit au chapitre II, nous avons pu établir les hypothèses de recherche suivantes.

- H₀**: Les étudiantes de première année en soins infirmiers vivent de l'anxiété lors des apprentissages acquis en laboratoire et en stage;
- H₁**: Le niveau d'anxiété chez une étudiante est plus bas lors du post - test;
- H₂**: Lorsque le niveau d'estime de soi s'élève, le niveau d'anxiété diminue;
- H₃**: Il y a une relation étroite entre une haute estime de soi et une forte motivation chez l'étudiante;
- H₄**: Il y a un lien entre une forte motivation et un bas niveau d'anxiété lors du post-test;
- H₅**: Lorsque le niveau d'anxiété est élevé lors du post-test, le rendement scolaire est bas;
- H₆**: Une haute estime de soi et une forte motivation permettent un rendement élevé;
- H₇**: Le fait d'occuper un emploi influence le niveau d'anxiété et le rendement de l'étudiante.

Dans la présente étude, nous postulons qu'il y a de l'anxiété vécue par les étudiantes en laboratoire et en stage lors de situations d'apprentissage et que cette même anxiété est influencée par les traits de personnalité que sont la motivation de l'étudiante et l'estime de soi qu'elles se portent. Nous regarderons aussi si la motivation, l'estime de soi et l'anxiété sont en relation étroite avec l'apprentissage et le rendement scolaire de l'étudiante. Après avoir interprété les résultats, nous tenterons de proposer certaines recommandations quant à la formation des infirmières en stage pratique face aux situations anxiogènes.

CHAPITRE II

Recension des écrits

Le premier chapitre avait pour but de cerner la problématique liée à notre recherche. Dans le présent chapitre, nous ferons la recension des écrits en rapport avec chacun des concepts mentionnés, c'est -à- dire l'anxiété, la motivation et l'estime de soi. Un lien sera établi avec le rendement scolaire. Puis nous parlerons du cadre de référence de Schlanger face à l'apprentissage.

2.1 Définition des concepts

2.1.1. L'anxiété

Le phénomène de l'anxiété a fait l'objet de nombreuses recherches, en particulier dans le domaine de la psychologie. Il s'avère difficile de distinguer le phénomène du stress de celui de l'anxiété que plusieurs tendent à confondre (Lesse, 1982). Pour Selye (1974), le stress est " la réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite, que l'agent stressant soit d'ordre physique, physiologique ou émotif "(p.29). Le stress est plutôt un état de l'organisme qui ne s'observe que par les modifications corporelles qu'il entraîne. Les événements tels qu'ils sont perçus par les gens sont appelés des agents stressants.

Le stress en tant qu'état est plus ou moins bien défini dans la documentation. Généralement, il est considéré comme une réaction subjective et phénoménologique à des stimuli environnementaux. Le stress est souvent étudié à l'aide d'échelles d'anxiété, de dépression et de symptomatologie. L'anxiété se distingue du stress par ses aspects diffus et irrationnels. Il est donc important d'établir la distinction entre stress et anxiété puisqu'ils n'ont pas la même signification.

Plusieurs auteurs définissent l'anxiété sous différentes formes. Le concept d'anxiété a été introduit par Freud qui le définit alors comme un signal indiquant au sujet la présence d'un danger. Il considérait l'anxiété comme un état ou une condition affective déplaisante de l'organisme humain. L'anxiété se distingue des autres états affectifs déplaisants comme les peurs et la dépression. Ce qui est associé à l'anxiété et qui lui confère un caractère de déplaisir consiste en des sentiments d'appréhension, de tension ou d'effroi. Les phénomènes physiologiques et comportementaux associés à l'anxiété comme les palpitations, les perturbations respiratoires, la sudation, l'agitation, les tremblements ou les frissons furent considérés par Freud comme des composantes essentielles des états d'anxiété (Spielberger, 1966). Dans les années 1950, des instruments ont été conçus pour mesurer l'intensité de l'anxiété chez les individus et pour préciser ses effets dans différentes situations.

Pour Spielberger (1966), l'état d'anxiété est un état émotionnel caractérisé par la perception subjective de tensions, par de l'appréhension et de la nervosité. Spielberger soulignait déjà l'ambiguïté qui existait dans l'utilisation du mot anxiété. L'anxiété peut être utilisée dans un sens empirique pour désigner soit

un état transitoire de l'organisme qui varie en intensité et fluctue dans le temps, soit un trait de personnalité chez un individu et qui demeure relativement stable dans le temps. C'est à partir de cette distinction que naît la théorie selon laquelle l'anxiété peut être considérée comme un trait de personnalité ou comme un état émotif (Spielberger, 1972). L'inventaire de l'état d'anxiété et de trait de caractère (ASTA TEST) fut développé pour produire des mesures fiables d'autorapport à la fois de l'anxiété comme état et de l'anxiété comme trait de caractère. Spielberger (1971 cité dans Lemyre, 1986) reconnaît la grande confusion quant à la définition de l'anxiété et précise la nuance entre ses concepts: 

« L'état d'anxiété se réfère à une réaction émotionnelle (...) sans tenir compte de la présence ou de l'absence d'un danger réel» (p.267)

« le trait d'anxiété (...) doit être considéré comme le reflet d'une différence individuelle dans a) la fréquence et l'intensité avec laquelle l'état d'anxiété s'est manifesté dans le passé, et b) la probabilité qu'un état semblable se répète dans le futur» (p.268)²

Spielberger a grandement contribué à clarifier le concept de l'anxiété lorsqu'il a proposé de distinguer et de mesurer différemment les traits d'anxiété et l'état d'anxiété (Lasnier et Lessard, 1994). C'est le test qui est probablement le plus utilisé comme mesure de l'anxiété

Certains auteurs définissent l'anxiété comme étant une émotion déplaisante associée à un danger imminent, à un état d'inconfort psychique

2. Traduction libre: « A State of anxiety refers to the emotional reaction (...) irrespective of the presence or absence of a real (objective) danger»
 «Trait anxiety (...) be regarded as reflecting individual differences in a) the frequency and intensity with which anxiety states have been manifested in the past, and b) the probability that such states will be experienced in the future.» p. 267-268. Lemyre (1986)

caractérisé par l'inquiétude et le pessimisme associé à l'anticipation du pire, par les troubles de concentration, les craintes et l'irritabilité. A tous ces états se greffent souvent des malaises physiques (Sarason, 1972; Spielberger et Sarason, 1976; Beaudry, 1988; Crépeau, 1995).

Parmi les chercheurs, Lorenz (cité par Labonté, 1989), décrit la valeur adaptative de l'anxiété de l'être humain chez qui les symptômes sont conçus en termes d'avertissemens ou de signaux d'alarme. Dans cette perspective, les peurs et les symptômes d'anxiété peuvent constituer un ensemble de stratégies de comportements destinées à résoudre une situation problématique.

Potter et Perry (1990) définissent l'anxiété comme un «sentiment d'apprehension, de malaise, d'incertitude et de craintes dû à l'anticipation d'un événement perçu de façon négative». Pour Schmoult-Valois et Saba (1984), l'anxiété est un état de malaise et d'apprehension que l'individu ressent. L'activité de son système nerveux autonome augmente en réponse à une menace, soit vague, soit spécifique.

Les causes de l'anxiété peuvent être reliées à la satisfaction des besoins fondamentaux, à des événements ou à des périodes de croissance spécifique. L'anxiété correspond davantage aux réponses de nature affective, physiologique, cognitive et comportementale qu'à un agent stressant.

Avec Labonté (1989), on peut identifier trois composantes de l'anxiété: la composante physiologique, comportementale et cognitive. La composante physiologique de l'anxiété correspondrait à une disposition innée à réagir aux stimuli anxiogènes. La composante comportementale de l'anxiété s'exprimerait

par des comportements de fuite et d'évitement de même que par une désorganisation du fonctionnement du sujet au plan verbal et moteur. La composante cognitive de l'anxiété consisterait dans les rapports verbaux traduisant les schèmes de pensée ainsi que les processus d'attribution générateurs d'anxiété.

Anxiété et rendement scolaire

Certains auteurs définissent l'anxiété comme étant une disposition se manifestant dans une situation spécifique, telle une situation de test.

Une étude citée dans Bergeron-Miaro (1978) et entreprise auprès d'étudiantes universitaires, nous aide à définir le concept d'anxiété en relation avec le rendement scolaire. Il le définit par un état d'inquiétude, de malaise, de peur et de nervosité qu'un individu peut ressentir quand il est placé dans une situation de test ou une situation analogue à celle d'un test.

La nature de l'anxiété soulevée par les situations de test est plus étroitement reliée à la mesure de l'anxiété considérée comme trait de personnalité qu'à la mesure de l'anxiété vue comme un état momentané sensible au stress.

L'anxiété ressentie dans les situations de test peut affecter la performance des individus. Dans des situations de tests et d'examens, les sujets très anxieux réalisent généralement des performances beaucoup plus faibles que leurs collègues peu anxieux (Bergeron-Miaro, 1978).

Il est possible de mesurer l'anxiété par des instruments de types psychologique et physiologique. L'évaluation psychologique de l'anxiété se fait ordinairement à partir de questionnaires dont le plus courant semble être le «test de trait et d'état d'anxiété» de Spielberger (Spielberger, 1972; Bélisle, Deshaies, Larose et De Broin, 1993; Brown et Duren, 1988).

Spielberger mentionne que la durée de réaction de l'état d'anxiété dépendra de la persistance des stimulus existants et de l'expérience antérieure de l'individu dans des circonstances similaires. Le niveau de l'état d'anxiété est élevé lorsqu'un individu perçoit certaines conditions comme étant menaçantes. L'intensité de l'état d'anxiété doit être basse dans des situations non stressantes ou dans des conditions où un danger existant n'est pas perçu comme menaçant. Trois principes sous-tendent la théorie de l'état d'anxiété. En premier lieu, dans des situations évaluées par un individu comme menaçante, une réaction de l'état d'anxiété sera suscitée au travers des mécanismes sensoriels et cognitifs. En second lieu, l'intensité d'une réaction de l'état d'anxiété sera proportionnelle à la somme des menaces que la situation pose à l'individu. Finalement, la durée d'une réaction de l'état d'anxiété dépendra de la persistance de l'interprétation par l'individu de la situation comme menaçante (Spielberger, 1971).

L'anxiété, suscitée par la perspective d'une évaluation, affecte d'une façon déterminante le rendement des étudiantes très anxieuses: leur rendement est en général beaucoup plus faible que celui des sujets peu anxieux. Cette influence négative de l'anxiété sur le rendement est encore plus évidente si en plus, l'importance accordée à l'évaluation de la tâche est accentuée par l'usage d'instructions appropriées. L'étude de Nadeau (1973, citée dans Bergeron-Miaro

1978), n'a pas permis de trouver de relation significative entre le rendement des étudiantes et l'intensité de leur anxiété; c'est-à-dire que l'anxiété éprouvée au moment d'un test n'aurait donc pas influencé le rendement des étudiantes. Ce résultat est contradictoire avec la documentation de recherche qui veut, qu'en général, la performance des sujets anxieux dans les situations de test soit supérieure à celle des étudiantes très anxieuses. D'autres recherches sur l'anxiété en situation de test nous apprennent que les caractéristiques de la tâche, sa nature, sa facilité, sa complexité sont des variables qui influencent la performance (Spielberger et Sarason, 1976).

Il peut être logique de penser que l'anxiété vécue lors de stages pratiques en milieu hospitalier entraînerait des différences dans la performance ou dans le rendement scolaire. De nombreux travaux réalisés en milieu hospitalier font ressortir que les infirmières sont particulièrement vulnérables au stress et à l'anxiété, leur profession comportant des exigences spécifiques au plan technique et émotionnel (Guay-Genest, 1987).

2.1.2. La motivation

Un des concepts les plus importants dans le secteur de l'éducation est certes celui de la motivation. Les définitions du concept de motivation dans les écrits de psychologie font référence souvent aux phénomènes d'éveil du comportement et aussi à la persistance et à la direction de l'activité du sujet. Les motivations les plus durables seraient celles qui sont liées simultanément à plusieurs aspects de la personnalité et qui en favorisent l'enrichissement et l'équilibre harmonieux.

La motivation peut aussi être considérée comme un processus qui maintient et règle une activité orientée vers un but plus ou moins consciemment suivi. Il existe des motivations directes comme les besoins physiologiques de base et les motivations indirectes, celles apprises ou acquises par l'expérience.

En pédagogie, le terme motivation est souvent utilisé dans un sens très large, comme synonyme d'intérêt ou encore d'implication générale dans ses études (Altamirano et Mackenzie, 1992).

La façon dont les étudiantes conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'elles ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent la motivation scolaire. La motivation scolaire prend son origine dans les perceptions qu'un individu a de lui-même et de son environnement. Romano (cité dans Barbeau, 1993) souligne le rôle crucial des perceptions que se donne l'étudiante d'elle-même dans le processus d'apprentissage et, par ricochet, sur la motivation scolaire.

Afin de motiver l'étudiante à apprendre, il importe non pas de lui demander d'accomplir telle action mais bien plus de connaître les mécanismes cognitifs qui la régissent dans ses émotions. Diverses circonstances peuvent la motiver. La motivation profonde amène toujours celle - ci à se surpasser, à être autonome et l'anime d'un intérêt et d'une volonté d'agir. Les émotions peuvent avoir une influence positive ou négative sur les comportements scolaires des étudiantes. Celles - ci répondent de façon émotive aux résultats qu'elles obtiennent et ces émotions influencent positivement ou négativement leur engagement cognitif.

La motivation des étudiantes à vouloir poursuivre leurs études dépend de certaines variables qui échappent à la volonté. Ainsi, nous pouvons identifier deux phénomènes qui influencent l'étudiante à vouloir poursuivre ses études. Il y a d'abord le "lieu d'origine" de sa motivation et ensuite "l'élément motivateur", c'est-à-dire ce qui est lié à la tâche elle-même ou à un élément externe. Selon Talbot (1981), la tendance observée dans certaines études à l'effet que les jeunes privilégient la valeur instrumentale ou extrinsèque de l'éducation, aurait pour effet, soit de l'inciter à poursuivre des études post - secondaires, soit de l'inciter à accéder immédiatement au marché du travail.

La motivation est en quelque sorte un système interactif entre l'environnement et l'individu. Les valeurs et les attitudes interagissent avec les objectifs de l'étudiante. Ses habiletés sont mises à contribution en ce sens qu'elles facilitent l'apprentissage et l'acquisition d'une certaine compétence. Cette dernière gratifie et récompense le comportement et procure une satisfaction qui motivera davantage l'étudiante à poursuivre ses objectifs.

Motivation, intérêt, expérience positive sont également des conditions essentielles à l'apprentissage. Si l'apprenant est motivé et que le défi soutient son intérêt, il fera preuve d'initiative et persévétera dans sa démarche. S'il rencontre quelques succès, alors la confiance en ses capacités et son assurance se développeront.

La motivation fait aussi appel aux habiletés d'apprentissage. Barbeau (1993) relève que plusieurs auteurs considèrent la perception de l'importance de la tâche comme une variable de la motivation scolaire et soulignent le lien entre la valeur accordée à une tâche et les buts poursuivis par l'étudiante. L'étudiante

qui perçoit l'apprentissage comme important en soi est plus portée à acquérir de nouvelles habiletés, à maîtriser de nouvelles tâches, à développer ses compétences. Elle est à l'opposé de l'étudiante qui accorde la primauté à la performance.

L'élève au secondaire qui croit que la réussite scolaire dépend uniquement d'aptitudes innées aura tendance à être passif devant l'apprentissage. Par contre, l'élève qui croit que la réussite dépend plutôt de la qualité du contrôle qu'il effectue sur sa démarche d'apprentissage aura tendance à être plus actif. Une expectative de succès plutôt faible accompagnée d'une valeur de soi élevée produiront un effet négatif sur la motivation et sur l'estime de soi.

Chouinard (1992) propose avec Dweck que, pour certains élèves, l'objectif de la tâche est d'apprendre tandis que pour d'autres, il est de performer. L'élève orienté vers l'apprentissage voit la tâche comme un moyen d'acquérir des compétences dans la discipline enseignée, tandis que celui orienté vers la performance la considère comme un moyen destiné à porter un jugement sur ses compétences. Dweck mentionne aussi que l'orientation de l'élève accordant de l'intérêt pour la tâche amène des effets importants sur sa motivation. «Ainsi l'élève orienté vers l'apprentissage est stimulé lorsqu'il rencontre des difficultés tandis que l'élève orienté vers la performance est découragé par elles. Si l'élève orienté vers la performance croit qu'il n'est pas habile dans un type particulier de tâche, il sera très peu motivé. Contrairement, l'élève orienté vers l'apprentissage et entretenant les mêmes croyances dans ses capacités, montrera une motivation beaucoup plus grande» (p.28, Dweck cité dans Chouinard).

L'effet de l'anxiété sur le rendement académique d'étudiantes de première année universitaire a été étudié en particulier par Spielberger. Il conclut qu'un certain niveau de tension ou d'anxiété puisse faciliter le rendement en augmentant la motivation (Gagnon, 1977).

Altamirano et Mackenzie (1992) affirment que le cœur du problème de la motivation scolaire concerne la capacité à engager un effort soutenu dans des tâches qui ne sont pas attrayantes ou intéressantes en soi. Ces mêmes auteurs mentionnent que la plupart des études indiquent une forte corrélation entre la motivation scolaire et le rendement de l'étudiante.

Tout ceci nous amène à nous interroger: la motivation de l'étudiante influencera-t-elle le niveau d'anxiété engendré par certains apprentissages?

Motivation et apprentissage

Chacun est conscient de la portée de la motivation sur l'apprentissage et de l'incidence de l'apprentissage sur la motivation. Il existe plusieurs approches en psychologie ou en éducation pour traiter de la motivation. Dans l'approche sociocognitive, « la motivation scolaire se définit alors comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau, 1993: p. 20).

Il existe plusieurs déterminants à la source de la motivation scolaire. Premièrement, les perceptions d'une personne sont influencées par ses

processus cognitifs et évoluent selon les événements. Deuxièmement, les perceptions d'une personne sont en relation étroite avec ses émotions et sa motivation. Troisièmement, il y a aussi la motivation d'une personne qui se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche et finalement la performance est influencée par la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche.

Il est important pour bien comprendre la motivation scolaire, de connaître et de comprendre les buts que poursuivent les étudiants à l'école. Selon Dweck (1985, cité dans Barbeau 1993), ces derniers poursuivent 1) des buts d'apprentissage qui les poussent à acquérir de nouvelles habiletés ou à maîtriser de nouvelles tâches qui les stimulent à développer leurs compétences et 2) des buts axés sur la performance qui les poussent à rechercher un jugement positif sur leurs habiletés et leur rendement scolaire. Il fait aussi remarquer que dans une situation où l'étudiante peut faire des choix, celui-ci génère des réactions affectives, des processus cognitifs et des comportements spécifiques.

L'une des perspectives motivationnelles qui s'est avérée fort utile au cours des dernières années suggère que le comportement peut être vu comme étant motivé intrinsèquement, extrinsèquement ou comme étant amotivé. C'est la position théorique qu'adoptent Deci et Ryan (1985) et qui a généré énormément de recherches au cours des dernières années et semble fort pertinente pour le secteur de l'éducation.

Trois différents types de construits motivationnels ont pris beaucoup d'importance au cours des dernières années (Vallerand, Pelletier, Blais et Brière, 1989, 1992, 1993; Vallerand et Senécal, 1992; Sénécal, Vallerand et Pelletier,

1992). On révèle la présence de trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation) et trois types de motivation extrinsèque (introjectée, identifiée et intégrée) que nous définissons plus bas.

Cette classification est intéressante puisqu'elle permet d'identifier des tâches ou des situations spécifiques pour lesquelles l'étudiante serait plus ou moins intrinsèquement motivée, menant ainsi à une meilleure compréhension de la motivation intrinsèque et éventuellement, à des interventions plus efficaces.

La motivation intrinsèque consiste à réaliser une activité pour le plaisir et pour la satisfaction que l'on en retire pendant la pratique de l'activité. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité (Sénécal et al., 1992; Vallerand et al. 1989; Vallerand et al., 1992; Vallerand et al., 1993; Vallerand et Senécal, 1992)

Voici une brève description des trois sous - catégories de la motivation intrinsèque tel que présentées par ces auteurs.

- 1- les conséquences reliées à l'apprentissage impliquant la curiosité, l'exploration et la découverte sont liées à la motivation intrinsèque à la connaissance (M.I.C);
- 2- les comportements et les activités impliquant des objectifs, l'atteinte de défis et de performance sont liés à la motivation intrinsèque à l'accomplissement (M.I.A);

3- les comportements effectués en milieu scolaire tels écouter un conférencier, discuter de sujets précis sont reliés à la motivation intrinsèque aux sensations (M.I.S).

La motivation extrinsèque est auto-déterminée lorsqu'elle implique un choix. La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. Une personne motivée extrinsèquement fait alors une activité pour en retirer quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée.

Ce qui suit présente une brève explication des trois sous - échelles de la motivation extrinsèque qui implique qu'un comportement est régulé par des sources extérieures à la personne:

- 1- dans la régulation introjectée (M.E.I.), l'étudiante intérieurise les sources de contrôle de ses actions ou comportements;
- 2- la régulation identifiée (M.E.ID), l'étudiante choisit un comportement précis pour accomplir une tâche;
- 3- la régulation est dite intégrée (M.E.IN) lorsque l'étudiante se sent auto-déterminée dans le choix de ces comportements

Enfin un dernier concept motivationnel réfère à l'amotivation. Une personne est amotivée à faire une activité lorsqu'elle n'a aucune motivation et qu'elle ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus. Il y a donc absence de motivation (Vallerand et le laboratoire de psychologie sociale, 1990; Vallerand et al., 1989; Vallerand et Senécal, 1992).

2.1.3. L'estime de soi

Il existe plusieurs définitions du concept de soi. Chaque chercheur donne à ce concept une définition plus ou moins arbitraire de façon à la rendre opératoire. De plus, il est primordial de dissocier, tout en les définissant, l'estime de soi de la notion de concept de soi. Cependant, il ne paraît pas exister de consensus général sur la signification du terme estime de soi.

Pour Cook et Fontaine (1991), le concept de soi est un ensemble organisé de pensées relatives aux caractéristiques du «je». Le concept de soi est formé de croyances que la personne entretient sur elle-même, sur ses relations avec autrui et sur son importance dans la famille et le monde en général. D'après Potter et Perry (1990), il serait constitué par l'intégration d'attitudes, de perceptions et de sentiments, conscients ou inconscients sur son identité, sur sa personne physique, sa valeur et ses rôles.

L'estime de soi fait partie intégrante du concept de soi. C'est un élément de base de la personnalité qui a un impact essentiel sur les relations interpersonnelles. Elle fait allusion au respect de soi et à la valeur personnelle. Chaque individu a besoin d'avoir une opinion positive de lui même. Kozier et Erb (1983) définissent l'estime de soi comme étant la perception qu'un être humain se fait de sa valeur personnelle; elle est vécue comme un sentiment accompagnant chaque émotion.

Pour Cook et Fontaine (1991), elle est la part affective du moi. C'est la perception qu'une personne a de sa propre valeur, de sa compétence et de ses forces personnelles. Potter et Perry (1990) renchérissent en ajoutant qu'elle est

caractérisée par un sentiment de réussite, de compétence et d'utilité et par la confiance en soi. L'estime de soi représente en partie un sentiment de puissance et de compétence qui provient en tant que réaction, des actions propres à des individus (Mitchell, 1988).

Pour Branden (1992),

I' estime de soi est plus spécifiquement la confiance en la capacité de penser et de faire face aux aléas de la vie; puis c'est avoir la confiance en son droit au bonheur, le sentiment d'être important et enfin d'avoir le droit d'affirmer ses besoins et ses volontés pour jouir de ses efforts.»³

L'estime de soi donne de l'énergie et motive. Il inspire l'être humain pour réussir et lui permet d'être fier de ses réussites. Dans la mesure où chaque individu est confiant dans sa capacité de penser, d'apprendre et de comprendre, il tend à persévérer et ce même lors de défis difficiles ou simples. En persévrant, il tend à réussir plus souvent qu'à échouer. Dans la mesure où l'être humain doute de l'efficacité de son esprit et manque de confiance en son processus de pensée, il ne peut persévirer et il abandonne facilement. Par le fait même, s'il s'incline et qu'il échoue plus souvent qu'il ne réussit, ceci confirme et renforce ainsi une opinion négative de lui-même.

Universellement, l'estime de soi relève de la valeur que l'on attribue à sa personne. Les gens dont l'estime de soi est pauvre, ont souvent des attitudes de mépris ou de dédain envers eux-mêmes. Ils ont tendance à être critiques par

3-. More specifically, self-esteem is a confidence in our ability to think, confidence in our ability to cope with the challenges of life; and confidence in our right to be happy, the feeling of being worthy, deserving, entitled to assert our needs and wants and to enjoy the fruits of our efforts : 16. Branden, 1992.

rappor t à ce qu'ils sont. Au contraire, les personnes qui ont une bonne estime d'elles-mêmes ont confiance en elles. Cela leur permet de faire plus facilement face à l'échec. Elles savent faire la part des choses et peuvent identifier les facteurs extérieurs qui influencent le résultat de leur action (D'Aragon, 1991).

Parmi les définitions de l'estime de soi, celle de Rosenberg(1965) apparaît sans doute comme l'une des plus dignes d'intérêt. Selon ces auteurs, "l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi tout en excluant les sentiments de supériorité et de perfection. L'estime de soi élevée implique aussi un respect pour soi-même" (Vallières et Vallerand, 1990: p.306). Parmi les instruments existant pour mesurer le construit de l'estime de soi, «l'Échelle de l'estime de soi (EES)» (Vallières et Vallerand; 1990) traduit du «Rosenberg Self-Esteem Scales (RSE) de Rosenberg (1965) a démontré des indices de validité et de fidélité très élevés. Nous utilisons d'ailleurs dans cette recherche le questionnaire que Rosenberg a conçu sur l'estime de soi.

Lian-Hwang (1992) ayant utilisé l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg a constaté que les adolescents à haut pouvoir de décision quant à leur carrière ont une estime de soi plus élevée que leurs collègues qui sont totalement indécis ($p < 0,05$). L'étude nous indique que les garçons ayant des objectifs de carrière obtiennent des scores significativement plus élevés selon l'échelle de Rosenberg que les garçons n'ayant aucun objectif ($r = 1,99$ et $p < 0,05$); des différences concernant les filles ne furent pas significatives. Il était prévisible que les adolescents ayant des buts professionnels obtiendraient des scores plus élevés pour l'estime de soi, selon l'échelle de Rosenberg par rapport aux adolescents n'ayant aucune idée de ce qu'ils veulent faire plus tard après le collège.

Estime de soi et rendement scolaire

L'éducation peut certainement jouer un rôle essentiel dans le rendement scolaire. Encourager l'estime de soi dans la famille, à l'école ou sur le lieu de emploi, c'est créer un environnement qui supporte et renforce les exercices fortifiants de l'estime de soi.

Les enfants possédant une forte estime de soi tendent à être meilleurs à l'école. Mais, l'estime de soi est-elle la cause de leur succès scolaire? Holly (1992) indique qu'il n'en est rien, perçant ainsi une large brèche dans le concept, mais constate que l'estime de soi des étudiants croît et devient la clé de l'excellence scolaire. Des études de corrélation indiqueraient que l'estime de soi n'est pas une cause de succès scolaire mais en serait un effet. L'augmentation de l'estime de soi est habituellement précédée d'un gain de compétences. Les succès ou les échecs scolaires ont un très gros impact sur leur sentiment à leur propre égard. Néanmoins, bien que l'estime de soi ne soit pas cause du succès scolaire, il y a de bonnes raisons de croire qu'elle peut y contribuer. Le fait que des étudiantes ayant une estime de soi plus élevée soient plus susceptibles de réussir ne signifie pas cependant que leur estime de soi soit la source de leur motivation.

Beaucoup d'études ont été faites au secondaire et dont nous pouvons établir des liens avec le collégial. Citons particulièrement une étude faite par Wideman (dans Holly, 1992) sur l'évaluation de l'estime de soi des élèves de 3e, 6e et 8 ième années dans les écoles de Scarborough en Ontario. Il se demandait ce qui motivait les étudiants à mieux réussir une fois qu'ils avaient atteint une forte estime de soi et si l'estime de soi jouait un rôle dans la motivation

des étudiants à réussir. Il s'est rendu compte que ce qui motive plutôt les étudiants à réussir, c'est le désir de préserver l'estime de soi qu'ils possèdent déjà et le désir d'en acquérir plus. Dans cette étude, l'estime de soi était un meilleur indicateur préalable de succès scolaire que l'intelligence. L'estime de soi a augmenté lorsque les enseignants ont utilisé des méthodes d'enseignement différentes misant sur la confiance dans les étudiants, en prenant le temps de leur expliquer les choses et de les féliciter de leur exploits. Le rapport de Wideman, ne dit pas si le succès obtenus dans les écoles de Scarborough dans l'élévation de l'estime de soi aboutit à des scores plus hauts.

Une autre étude faite par Holly (1992) démontre une corrélation positive entre l'estime de soi et la réussite scolaire, c'est-à-dire que les étudiants qui ont de bonnes notes possèdent également une grande estime d'eux -mêmes. On mentionne qu'il serait inopportun d'en déduire qu'une estime de soi élevée est cause ou est responsable du succès scolaire. Il est beaucoup moins certain qu'il y ait causalité entre les deux notions que sur le fait qu'il y ait relation entre les deux. Par le fait même, les enfants ayant une forte estime de soi démontrant habituellement une plus grande compétence ne signifie pas que l'estime de soi devienne une cause de leur compétence. L'accroissement de l'estime de soi est généralement précédé de succès.

Chez des enfants vivant des situations négatives, le peu de succès scolaire et la capacité d'adaptation conduisent à un déclin de l'estime de soi (Alawiye et Alawiye, 1988). En général, la mise en valeur de l'estime de soi est apparente quand des résultats positifs sont attribués de façon interne et les résultats négatifs sont attribués à des causes extérieures. L'étudiante s'attribue

alors la responsabilité de ses échecs, du fait que son estime de soi est peu développée (Mitchell, 1988). Une faible estime de soi peut être la cause d'une faible réussite ou de l'échec scolaire. L'estime de soi joue un rôle stratégique dans l'apprentissage et a un impact sur le comportement des personnes.

En résumé, dans cette recherche, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire de Spielberger ainsi qu'un questionnaire construit par l'auteure pour vérifier l'état d'anxiété vécu par les étudiantes au début et à la fin d'un stage en centre hospitalier. Nous nous attarderons aussi à découvrir si la motivation joue un rôle bénéfique sur la diminution du degré d'anxiété vécu par les étudiantes face à l'apprentissage réalisé en laboratoires et en stages. Puis nous tenterons aussi de connaître si la motivation chez les étudiantes est intrinsèque ou extrinsèque. En dernier lieu, nous vérifierons si l'estime de soi joue un rôle sur le niveau d'anxiété de l'étudiante et sur son rendement scolaire. Nous utiliserons le questionnaire de Spielberger pour la mesure de l'anxiété et celui de Rosenberg pour celle de l'estime de soi.

2.2. Cadre de référence

L'étude a été entreprise avec comme toile de fond la théorie de Jacques Schlanger qui nous fournit un modèle explicatif de la situation cognitive. Dans la perspective phénoméniste où Schlanger se situe, l'apprentissage est considéré dans sa globalité. La situation cognitive est un phénomène mental, un objet idéal sur lequel l'individu peut agir. Il ne s'agit pas d'analyser chaque partie, mais plutôt d'examiner l'apprenant en mouvement, ce qui permet de voir l'étudiante adulte dans sa globalité et tel un système humain ouvert sur son environnement (Schlanger, 1990).

Selon Schlanger, dans toute situation cognitive, il existe un sujet connaissant qui est apte à mener à bien une entreprise cognitive. Un objet de savoir est visé et ce sujet se trouve en relation de savoir avec cet objet. Dans notre étude, le sujet connaissant est identifié par l'étudiante en soins infirmiers, l'objet de savoir est représenté par les nouvelles techniques apprises en laboratoire et exécutées en stage avec des clients; la relation de savoir du sujet à l'objet correspond au niveau d'anxiété vécu lors des apprentissages et peut être modifiée par la motivation et l'estime de soi.

Afin d'établir la relation entre cette théorie et notre étude, présentons une brève explication de la situation d'expériences en soins infirmiers. Les laboratoires et les stages sont anxiogènes pour la plupart des étudiantes en soins infirmiers qui doivent apprendre des techniques bien précises pour soigner les clients à l'hôpital.

La situation la plus anxiogène lors de la première session à l'automne, c'est d'entrer en communication avec les clients et de leur fournir les soins d'hygiène. A la session d'hiver, la cause majeure d'anxiété est l'administration des injections, l'application des pansements et l'organisation dans un temps limite de leurs soins .

Ces situations sont anxiogènes parce qu'il s'agit d'un nouvel apprentissage; c'est de l'inconnu et elles doivent l'appliquer sur des êtres humains mais surtout parce qu'elles doivent développer une certaine dextérité manuelle pour que leurs gestes soient efficaces et sécuritaires dans leurs soins. Il est primordial que l'étudiante comprenne plutôt les processus d'une nouvelle situation d'apprentissage que seulement le contenu. Si elle ne fait pas des liens entre ce qu'elle apprend et ce qu'elle voit et exécute, elle aura de la difficulté à comprendre certains aspects des soins infirmiers et à devenir une bonne infirmière. Lors de la formation, les stagiaires et les professeurs travaillent donc beaucoup sur les attitudes, tentant de les modifier et de les améliorer. Les activités d'apprentissage en stage impliquent l'atteinte de défis et de performances différentes. Il est évident que cela implique de faire ces activités pour en retirer un certain plaisir et une certaine satisfaction.

Nous pouvons donc établir certains liens avec la théorie de Schlanger. Il existe trois catégories de situations cognitives: «le savoir que», le «savoir - être» et le «savoir-faire». Comme nous entrevoyons le jeune adulte dans sa globalité, nous ne pouvons dissocier ces trois catégories de savoir, car elles sont intimement interreliées les unes aux autres.

Dans la théorie de Schlanger, l'apprenant est considéré comme un tout, comme un être global. C'est - à - dire qu'on le considère selon les aspects bio-psycho-sociaux. Dans cette étude, nous avons choisi de travailler avec certaines caractéristiques de l'étudiante. Nous travaillons davantage au niveau du savoir - être et des attitudes puisque nous voulons premièrement découvrir si la motivation et l'estime de soi jouent un rôle quant au niveau d'anxiété généré par des situations d'apprentissage et en deuxième lieu, si ces deux composantes de la personnalité sont en corrélation avec l'apprentissage et le rendement scolaire de l'étudiante.

Dans la situation cognitive, le savoir - être du sujet connaissant est à la fois une manière de se voir et de se vouloir, une manière de se connaître et de se réaliser. Là s'introduit l'idée de norme et de visée vers la perfection. "Le sujet de la situation cognitive sait «être» quand il sait «devenir» ce que, à ses yeux, il «doit être»" (Schlanger, 1990: p.91.). On soupçonne donc lorsqu'on travaille sur cet aspect de la situation cognitive qu'est le savoir - être que cela peut modifier la conception de l'étudiante par rapport à elle - même et par rapport à sa façon d'apprendre.

Pour bien comprendre l'activité cognitive du sujet en démarche d'apprentissage, il est essentiel que l'enseignant se rappelle que chaque étudiant à qui il enseigne possède déjà des connaissances qui vont être pour lui les filtres à travers lesquels les nouvelles connaissances devront passer avant de rejoindre les structures cognitives déjà en place.

Le rendement scolaire, la modification persistante d'un comportement, la tendance à l'actualisation de l'individu incluant la satisfaction du besoin

fondamental de comprendre sont tous des produits ou des réponses à l'apprentissage. L'estime de soi, la motivation, l'anxiété peuvent modifier la façon d'apprendre et une modification de stratégies peut aussi influencer l'anxiété et la façon d'apprendre. C'est ainsi que le savoir - être se transforme. C'est pourquoi, nous voulions vérifier dans notre étude si ces trois concepts ont une influence sur l'apprentissage.

CHAPITRE III

La méthodologie

Ce chapitre explique la façon dont nous avons procédé pour recueillir les données. Il livre aussi une description de l'échantillon des sujets puis il fournit des précisions concernant la procédure de l'expérimentation ainsi que l'utilisation des instruments de mesures.

Mais avant d'aborder les sujets qui seront traités, voici une brève explication de ce qu'on entend par laboratoire et stage en milieu hospitalier. Le rôle de l'infirmière est d'être une généraliste capable de répondre aux exigences de la loi des infirmiers et infirmières du Québec pour intervenir auprès des individus de tous les âges de la vie dans des situations courantes de promotion et de recouvrement de la santé. Les étudiantes ont donc des cours en laboratoire pour apprendre des notions théoriques mais surtout pour apprendre beaucoup de techniques spécifiques qu'elles devront pratiquer toutes les semaines sur des mannequins et par la suite appliquer en stage. Par exemple, à la session d'automne de la première année sont vus les signes vitaux, les soins d'hygiène, la mobilisation d'un client, etc. À l'hiver, les étudiantes étudient entre autres les différents pansements et les injections. Un stage en milieu hospitalier se traduit par l'application ou la mise en pratique des techniques vues au laboratoire du collège. Chaque étudiante participe à un stage de 7 jours non consécutifs, et ce à l'automne et à l'hiver. Elles auront

à donner des soins globaux à un client durant toute la journée. Donc les stages permettent l'intégration du rôle de l'infirmière.

3. Description du groupe de référence

Le groupe de référence est représenté par des étudiantes de première année au collège Shawinigan. C'est-à-dire que les étudiantes proviennent de tous les programmes d'études. Elles ont été choisies parmi sept groupes de philosophie puisque c'est par ce cours que nous pouvions rejoindre le plus d'étudiantes.

Cent soixante-sept étudiantes ont bien voulu répondre à deux questionnaires: le questionnaire d'anxiété de Spielberger et celui de Rosenberg sur l'estime de soi. Nous avons rejoint 80 garçons et 87 filles. La moyenne d'âge de ce groupe est de 17,87 et l'âge varie de 17 à 38 ans.

3.1. Description du groupe expérimental

La population étudiante visée dans cette recherche est constituée par les étudiantes inscrites au programme de soins infirmiers au collège de Shawinigan pour l'année 1993-1994, c'est-à-dire 130 étudiantes. Ceux-ci proviennent en majorité des écoles secondaires de Grand'Mère, de Shawinigan, de St-Tite et de La Tuque. Un bon nombre est constitué d'adultes qui retournent aux études.

Cet échantillon comporte 62 étudiantes dont 58 inscrites en première année en soins infirmiers dès l'automne 1993 auxqu'elles se sont ajoutées

quatre étudiantes pour la session d'hiver 1994. Ces dernières reviennent aux études. Ce groupe de première année a été retenu parce qu'au fil des années, les professeurs ont constaté que ceux-ci vivaient une certaine inquiétude, voire de l'anxiété face à la matière théorique, face au contenu de certains laboratoires comme les soins d'hygiènes, les pansements et les injections. Pour certaines, l'appréhension des stages en milieu hospitalier est grande et l'anxiété s'installe. Ces mêmes étudiantes, qui arrivent pour la grande majorité du secondaire, vivent beaucoup de stress, de changements et d'adaptations diverses: sentiment de liberté et taille accrue de l'école, réorganisation de leur temps d'étude parce qu'elles ont en moyenne trente heures de cours par semaine, changements de méthodes et d'exigences comparativement au secondaire.

L'échantillon est formé à partir des étudiantes ayant une forte note scolaire et inscrites au premier tour du système de la Sélection régionale des admissions du Montréal métropolitain (SRAM). Ces étudiantes doivent acquérir de bonnes notes pour obtenir des pré - requis spécifiques afin d'être admises au programme de soins infirmiers comme par exemple la physique et la chimie. L'admission tient compte d'un pourcentage bien précis d'étudiantes provenant du secondaire, d'un autre pourcentage provenant d'un autre programme dans le collège et enfin d'un pourcentage du côté des adultes. Les sujets sont en grande majorité de sexe féminin, quarante-six filles et douze garçons âgés respectivement entre dix-sept et quarante deux ans. La moyenne d'âge du groupe est de 21,6 années. L'échantillon est constitué de vingt-six étudiantes provenant du secondaire, de quinze étudiantes venant d'une autre concentration ou de l'université et de dix-sept adultes revenant aux études.

Sur le plan socio-économique et affectif, trente six étudiantes avaient un emploi, vingt demeuraient en loyer et huit étaient soutiens de famille. Vingt-trois d'entre eux indiquent qu'ils vivent depuis quelque temps une situation difficile par exemple: l'adaptation à une famille reconstituée ou à un divorce; vivre avec un proche qui a des problèmes de santé, d'alcool ou de drogues; vivre une mortalité, des problèmes financiers, de l'ennui ou une grossesse.

3.2. Déroulement de l'étude

L'expérimentation s'est déroulée tout au long de l'année académique 1993-1994. Des précautions éthiques ont été prises: les étudiantes avaient été avisées avant leur stage qu'un professeur les avait choisies pour une expérimentation. On a ainsi informé les sujets qu'il n'y avait pas d'obligation de répondre au questionnaire, que les données obtenues ne serviraient qu'à des fins de recherche et que le tout demeurerait strictement confidentiel. Ils ont tous collaboré de façon volontaire.

La variation observée dans le nombre de réponses à chacun des tests est reliée au nombre d'étudiantes présentes lors de la passation des différents tests. À la session d'automne 1993, le test de réactions à l'anxiété au collégial (TRAC) fut passé à quarante-neuf étudiantes lors d'un cours théorique au début de la session. Au premier jour de stage à la fin d'octobre, toutes les étudiantes sont présentes, mais l'une d'entre elles a oublié de répondre aux deux questionnaires sur l'anxiété. Lors du post - test en décembre 1993, un groupe de quatre étudiantes étaient absentes. De plus, un professeur de stage n'a pas répondu aux questionnaires sur l'évaluation du rendement en stage

soustrayant ainsi douze étudiantes. De plus trois étudiantes avaient abandonné en cours de session c'est pourquoi nous ne les retrouvons pas dans l'évaluation du rendement faite par les professeurs.

A la session d'hiver 1994, on retrouve aussi cette variation. Lors du pré - test au début du stage en mars 1994, il y avait d'inscrits 49 étudiantes y compris les quatre nouvelles étudiantes, une étudiante refusant de répondre aux questionnaires. Pour le post - test , il y eut quarante et une réponses, deux étudiantes ont oublié de répondre à tous les questionnaires et un étudiante n'a pas voulu y répondre. En résumé, il y a eu des étudiantes non présentes lors de cours ou de stage pour des raisons de maladies, d'autres pour cause d'abandon d'études durant l'automne ou l'hiver. Notre échantillon de départ a donc été modifié pour toutes ces raisons.

Le tableau qui suit résume les informations ci haut mentionnées.

Tableau 1

Nombre de répondants aux différents questionnaires

Questionnaires	Nombre de répondants	
	Automne	Hiver
TRAC	49	
Pré - test: - Renseignements	58	48
- Spielberger (ASTA)	57	48
- Anxiété en stage	57	48
- Rosenberg (ESE)	58	41
Post - test:- Spielberger (ASTA)	54	41
Évaluation par les professeurs	43	48
Motivation des étudiantes (EME)		41

3.2.1. La procédure

Première étape:

A l'arrivée des étudiantes en août 1993, au début de l'année scolaire, il y eut la passation du test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC) afin de mesurer certaines compétences personnelles de l'élève, entre autres la motivation et l'anxiété à l'école (voir annexes 1 et 2).

En octobre, lors du premier jour de stage en centre hospitalier, la passation du pré - test comportait quatre questionnaires. Le premier concernait les renseignements généraux et les variables externes pouvant affecter le niveau d'anxiété (annexe 3). Ensuite l'anxiété a été mesurée selon deux méthodes, l'une étant la version française du questionnaire d'anxiété situationnelle et de trait d'anxiété (ASTA TEST) de Spielberger (annexe 4). Cet instrument traite du niveau d'anxiété éprouvé pendant une situation particulière. L'autre test est conçu par l'auteure sur le niveau d'anxiété vécu le matin même du premier jour de stage (voir annexe 5). Enfin le quatrième questionnaire, celui de Rosenberg traduit en français et validé par Vallières et Vallerand (1990) vérifiait l'estime de soi que se porte un individu (annexe 6).

Pendant la passation du post - test à la fin du stage en décembre 1993, les étudiantes n'ont répondu qu'à un seul questionnaire, celui du ASTA TEST de Spielberger. De plus, à la fin de la session, au début de décembre 1993, les professeurs de stage ont fait une évaluation de leurs étudiantes sur l'anxiété générée par le stage face à leur rendement scolaire (annexe 7).

Deuxième étape

En janvier 1994, quatre étudiantes se sont ajoutées au groupe; deux hommes et deux femmes. Entre-temps, comme mentionné précédemment, il y a eu neuf abandons ou échecs à la fin de la session précédente, donc l'échantillon est passé de soixante deux à quarante-neuf étudiantes.

A la session d'hiver 1994, lors du premier jour de stage, la passation du pré - test comportait 3 des 4 questionnaires précédents: celui sur l'anxiété face au stage, le ASTA TEST de Spielberger (Spielberger, O'Neil et Hansen, 1969) et le test de l'estime de soi de Rosenberg (Vallières et Vallerand, 1990). Lors de la dernière journée de stage, le post - test comprenait seulement le ASTA TEST de Spielberger et le test: «Pourquoi je vais au cégep?» créé par Vallerand et al. (1989)(annexes 8 et 9).

En mai, les professeurs de stage ont fait une évaluation du niveau d'anxiété de leurs étudiantes par rapport au rendement en stage. Ils se sont exprimés par l'entremise d'un questionnaire sur l'anxiété conçu par la chercheure.

3.3. Présentation des instruments de mesure

Trois raisons nous ont poussés à utiliser les différents questionnaires traitant de l'anxiété. La première raison, c'est que le test de Spielberger était très indiqué et adéquat pour l'étude puisque cet instrument de mesure avait été validé plus d'une fois dans des études diverses (De Man, Hall et Stout, 1990).

Deuxièmement, pour corroborer les résultats, la chercheure a construit un deuxième questionnaire ayant un aspect plus particulier, où l'étudiante décrit comment elle se sent en laboratoire et en stage à un moment bien précis. Grâce à cet instrument, certaines questions touchent plus spécifiquement les symptômes physiques de l'anxiété. Finalement à l'aide d'un autre questionnaire, nous avons voulu savoir comment les professeurs percevaient l'anxiété vécue par les étudiantes en stage par rapport au rendement scolaire. Il était important selon nous de s'assurer de mesures qui se contrevérfiaient l'une l'autre.

Dans ce qui suit, les instruments sont présentés dans l'ordre selon lequel ils ont été soumis aux étudiants.

3.3.1. Le test de réaction et d'adaptation au collégial (TRAC):

Le test de réactions et d'adaptation au collégial, le TRAC (annexes 1 et 2) mesure des compétences personnelles et sociales de l'étudiante en milieu collégial. Il informe de plus sur les réactions cognitives et affectives vécues par l'élève au collégial sur ses comportements d'adaptation. Conçu en 1989 par Larose, Falardeau et Roy du cégep de Ste-Foy (Falardeau, Larose et Roy, 1989; Larose et Roy, 1990), il a été construit dans le but de munir les intervenants du collégial d'un instrument qui permette de dépister les étudiants n'ayant pas suffisamment développé les compétences attendues. Il peut servir à dépister les nouvelles étudiantes à risque qui débutent le collégial où à faire prendre conscience à tout étudiant de ses capacités et de ses réactions d'adaptation.

Le TRAC est composé de neuf échelles d'adaptation au collégial qui se regroupent en quatre thèmes: les facteurs d'anxiété, les stratégies d'études, les croyances scolaires et la motivation. Ce test a été validé et normalisé pour une population d'élèves qui débutent leurs études collégiales. Des normes ont été définies à l'aide d'une population d'élèves de programmes différents fréquentant le Cegep de Sainte-Foy à l'automne 1988. C'est un outil diagnostique qui permet de dépister le taux de réussite des étudiantes.

Pour valider le TRAC, Falardeau et al. (1989) ont mené une série d'analyses qui leur a permis d'évaluer la structure et la valeur prédictive du test. Pour évaluer un premier aspect de la validité, ils ont étudié les interrelations entre chaque question du TRAC. L'analyse factorielle en composante principale permet d'identifier les groupes d'items qui forment des construits indépendants les uns les autres. Dans une première version du TRAC, il y avait soixante-quatorze questions. Après une première analyse de poids factoriels, ils ont éliminé toutes les questions mesurant l'accomplissement car il y avait de la redondance avec les dimensions «préparation aux examens» et «qualité de l'attention». La version finale du TRAC composée de 60 questions mesure neuf échelles de réactions et d'adaptation au collégial. Les corrélations moyennes inter - échelles sont de 0,72 pour la composante anxiété, 0,35 pour la composante stratégie d'étude, 0,14 pour la croyance scolaire et 1,00 pour la composante motivationnelle.

La consistance interne est un indice qui permet d'évaluer la stabilité des réponses entre chaque item d'une même échelle. Les coefficients standardisés varient entre 0,63 et 0,95 pour l'étude de 1989 (Larose et Roy, 1991). Ce sont

les échelles de croyance à la facilité, de croyance aux méthodes et de priorité aux études qui sont les moins consistantes.

Pour évaluer un deuxième aspect de la validité, les auteurs ont comparé les réponses des sujets selon leur moyenne pondérée au secondaire. Le résultat nous montre que les échelles du TRAC peuvent discriminer les étudiantes fortes des étudiantes faibles avant leur entrée au collège étant donné que 7 échelles sur 9 ont une probabilité inférieure à 0,01. Ces facteurs peuvent donc devenir d'excellents indicateurs du rendement scolaire.

Pour évaluer la spécificité du TRAC comme indicateur de rendement en première session, Falardeau et al.(1989) ont tenté de prédire le taux de réussite d'étudiants à partir des échelles du TRAC en tenant compte de leur relation avec la moyenne pondérée au secondaire. Les pourcentages de variance partagés entre les indicateurs et la variable prédictive vont de 20 à 37%.

Lorsqu'il est administré avant le début de la première session, le TRAC permet de tracer un profil d'antécédents personnels de l'élève. Les résultats montrent que les élèves qui ont un meilleur taux de réussite au secondaire anticipent moins l'échec et accordent une plus grande priorité aux études collégiales. Les élèves forts ont de meilleurs antécédents scolaires, accordent une plus grande priorité à leurs études et ont de moins fortes réactions d'anxiété (Larose et Roy, 1990).

Dans notre étude, le TRAC fut passé aux étudiantes en soins infirmiers pendant la première semaine scolaire, lors d'un cours théorique. Quarante-neuf étudiantes étaient présentes ce jour-là et ont répondu au questionnaire. Ce test,

fait en début d'année, nous permet de déceler les faiblesses des étudiantes face au travail scolaire, de percevoir leur anxiété et l'anticipation à l'échec. Il nous permet aussi d'observer leur niveau d'attention, leur croyance aux méthodes, la priorité qu'elles accordent à leurs études, et ainsi tenter d'améliorer leur performance et d'éviter le décrochage scolaire.

Dans la présente étude, nous nous servirons de deux éléments du test TRAC, soit les facteurs touchant à l'anxiété et à la motivation. Ceux-ci nous permettront de déceler s'il peut y avoir de l'anxiété dès le début de la session et aussi connaître leur degré de motivation.

3.3.2. Le questionnaire des renseignements généraux:

Il s'agit d'un questionnaire de six questions portant sur des renseignements généraux et sur les variables externes qui peuvent affecter le niveau d'anxiété des étudiantes. Ce questionnaire nous informe du sexe, de l'âge; il nous indique si elles travaillent à temps partiel ou à temps complet, si elles demeurent chez leurs parents ou en loyer, si elles sont soutiens de famille ou si elles vivent des situations difficiles ces derniers temps (annexe 3).

3.3.3. L'anxiété situationnelle et de trait d'anxiété de Spielberger (ASTA TEST)

Le ASTA TEST de Spielberger (Spielberger et al., 1969) est constitué de 40 items: 20 pour l'anxiété situationnelle et 20 pour le trait d'anxiété (annexe 4). Dans notre étude, nous avons décidé de nous servir seulement des 20 premiers items portant sur l'anxiété situationnelle. Ce test mesure l'état transitoire d'anxiété lié aux circonstances et aux situations. La consigne insiste sur la nécessité d'indiquer comment soi-même on se sent actuellement ou habituellement. La passation est simple, l'étudiante encercle le chiffre correspondant à ce qu'elle éprouve sur une échelle de type Lykert. Le poids accordé aux réponses correspond aux chiffres de 1 à 4, 4 représentant un haut degré d'anxiété . Les résultats peuvent varier entre 20 (peu anxieux) et 80 (très anxieux).

Pour appuyer la validité et la fidélité de l'instrument, Robb (1990) cite dans son étude:

«Un premier test sur la notion d'anxiété fut le questionnaire d'état et de trait d'anxiété (STAI ou appelé aussi ASTA TEST) conçu par Spielberger, Gorsuch et Lushene (1970). La corrélation pour la notion de trait d'anxiété se situe entre 0,73 et 0,86 tandis que ceux de l'état d'anxiété varie de 0,16 à 0,54 avec une médiane $r = 0,32$. A la lumière de cette grande variabilité, plusieurs opinions différentes sont survenus en égard à la validité du STAI. »⁴

⁴⁻ Traduction libre: « An earlier test in the area of anxiety was the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) formulated by Spielberger, Gorsuch and Lushene (1970). The reare, however, considerable differences in the test-retest reliability for the A-trait 0,73 to 0,86 and A-state are which vary from 0,16 to 0,54, with a median r of only 0,32. In light of these widely varying values, some

Pour les fins de la recherche, le questionnaire de Spielberger a été traduit de l'anglais et vérifié par deux anglophones qui l'ont lu et qui ont remanié certaines affirmations pour assurer davantage de conformité avec l'original. Ces deux personnes sont: un professeur anglophone chargé de cours au département d'anglais de l'U.Q.T.R. et l'autre une étudiante universitaire de premier cycle maîtrisant très bien l'anglais.

3.3.4. L'anxiété en stage

Élaboré par la chercheure et comportant 25 énoncés , ce questionnaire a été validé par deux professeurs du département de soins infirmiers au collège Shawinigan.(annexe 5) Ils ont répondu au questionnaire et ont fait des remarques à la chercheure sur la formulation des questions. Par la suite, une fois corrigé, il a été utilisé lors de l'expérimentation.

Chaque étudiante répondait sur une échelle de quatre points de type Lykert allant de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup). Ce test était divisé en deux parties. Dans la première partie, des énoncés concernaient les laboratoires sur les soins d'hygiène ou les pansements et injections; d'autres mesuraient comment ils se sentaient lors du premier jour de stage et ce sur le plan affectif. Voici un exemple d'énoncé: «Je suis inquiète et j'ai un peu d'appréhension ou ce matin, jour de mon premier stage, je me sens tendue». La deuxième partie de ce questionnaire concernait des énoncés qui touchaient davantage les réactions physiques comme «J'ai la diarrhée ou j'ai les mains moites». Ce test vérifiait

differences of opinion have arisen regarding the validity of the STAI.» (p.8-9,1990).

l'anxiété des stagiaires à leur arrivée au centre hospitalier et on voulait savoir si celle-ci était réellement plus forte à ce moment précis de la session.

3.3.5. L'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (EES)

Dû à la brièveté du questionnaire qui ne contient que 10 items, « L'échelle d'estime de soi » de Rosenberg (1965) devient un instrument facile à administrer. Il permet d'évaluer à quel point l'individu se considère généralement comme, étant une personne de valeur, possédant un certain nombre de belles qualités, ayant une attitude positive à l'égard de lui-même, et ne se considérant pas comme étant «un échec, un inutile, un bon à rien».(annexe 6)

Dans ce questionnaire, le sujet doit se décrire sur une échelle de quatre points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 4 (tout à fait en accord). Ces énoncés amènent la personne à préciser la perception qu'elle a d'elle-même comme par exempl, « J'ai une attitude positive vis à vis moi-même». L'instrument original conçu par Rosenberg possède des indices de fidélité et de validité très acceptables. Le EES a démontré un coefficient de reproduction de 0,90 permettant d'inférer ainsi l'unidimensionnalité de l'instrument.

L'échelle de l'Estime de Soi (EES) de Rosenberg a été traduit en français par Vallières et Vallerand en 1990. Ils ont conduit quatre études auprès des étudiantes du collégial: l'une pour vérifier la structure de l'instrument par des analyses de cohérence interne, la deuxième pour faire l'analyse factorielle, la troisième pour vérifier la validité de construit de l'instrument et la quatrième pour vérifier la stabilité temporelle. En général, les résultats démontrent que les

qualités psychométriques de cette échelle sont acceptables et se comparent favorablement à la version anglaise. Pour les indices de fidélité de l'EES, l'indice de cohérence interne a atteint des niveaux plus que satisfaisants lors des quatre études passant d'un résultat de 0,70 à 0,90. De plus, la corrélation pour le test - retest 0,84 apparaît adéquate tout en étant équivalente à celle de la version anglaise. Au niveau de la validité de l'EES, les résultats sont encourageants. Les résultats obtenus lors de l'analyse factorielle indiquent et supportent la structure unidimensionnelle de l'instrument. Lors des évaluations de la stabilité temporelle de l'instrument, les résultats ont indiqué une corrélation de 0,85 pour un intervalle de deux semaines (Vallières et Vallerand; 1990).

Dans notre étude, les résultats seront analysés en fonction de la distribution des scores bruts sur les échelles énumérées plus haut.

3.3.6. Le questionnaire d'évaluation du rendement par les professeurs

Ce questionnaire créé par l'auteure est fabriqué de telle sorte à pouvoir recueillir des informations par l'entremise de chaque professeur de stage sur leur perception de l'anxiété vécue par chaque étudiante par rapport au stage (annexe 7). Il comprend 23 affirmations utilisant une échelle de type Lykert allant de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup). Il permet aux professeurs de vérifier s'ils ont perçu de l'anxiété chez leurs étudiantes lors du stage. Les items décrivent des symptômes physiques ou émotionnels et des comportements spécifiques que l'on retrouve en stage tels que « il prend des initiatives » ou « il a peur d'exécuter une tâche ».

Le dernier énoncé constitue une appréciation du rendement de l'étudiante en stage en fonction de son anxiété. Sur une échelle de 0 à 10, zéro étant une note mauvaise et 10 une note excellente, nous avons pu vérifier à la fin des deux stages, la variation du rendement par rapport à l'anxiété.

3.3.7. L'échelle de motivation dans les études (EME)

Nous avons communiqué avec M.Vallerand au Laboratoire de psychologie sociale à l'Université du Québec à Montréal et avons reçu la permission d'utiliser l'instrument qui mesure la motivation en l'occurrence l'EME . Cet instrument a été construit par Vallerand et al.(1989) et (voir annexes 8 et 9) permet de mesurer les différents types de motivation et l'orientation motivationnelle de l'étudiant vis-à-vis ses études. L'EME possède des niveaux de validité et de fidélité fort respectables que l'on retrouve dans différentes études faites par Vallerand et le laboratoire de psychologie sociale. Au niveau de la fidélité, il a été démontré que l'EME possède des niveaux de cohérence interne élevés et une stabilité temporelle appropriée sur une base d'un mois (Vallerand et le laboratoire de psychologie sociale, 1990).

Le titre de cet instrument qui mesure les raisons perçues par l'étudiant pour fréquenter l'école s'intitule: Pourquoi vas-tu au Cegep? Les étudiants, face aux 28 attitudes différentes que leur propose l'instrument, indiquent leur degré de correspondance sur une échelle de type Lykert allant de 1(ne correspond pas du tout) à 7 (correspond très fortement).

Ce questionnaire nous permet d'identifier trois grandes catégories de motivation susceptibles d'être présentes chez chaque étudiant: la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Dans la motivation intrinsèque, il existe trois sous-catégories: motivation à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations. Dans la motivation extrinsèque, il y a aussi trois sous-catégories en l'occurrence la motivation introjectée, identifiée et intégrée.

Vallerand et son équipe ont par la suite divisé les attitudes qui illustrent ces catégories en les regroupant. Par exemple, les questions 2-9-16-23 traitent de la motivation intrinsèque à la connaissance; les questions 3-10-17-24 touchent plus particulièrement la motivation extrinsèque introjectée (voir annexe 6).

Voici un bref rappel des différentes catégories de motivation décrites dans la recension des écrits. La motivation intrinsèque consiste à réaliser une activité pour le plaisir et pour la satisfaction que l'on en retire pendant la pratique de l'activité. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité. Prenons les trois sous-catégories de la motivation intrinsèque. Celle qui a trait à la connaissance (M.I.C.) implique de la curiosité, la volonté d'explorer et de découvrir de nouvelles choses. Celle à l'accomplissement amène à faire une activité qui implique des objectifs, des défis et l'atteinte de performance (M.I.A.). Les comportements qui sont liés aux sensations sont les comportements effectués en milieu scolaire, tels écouter un conférencier ou discuter de sujets précis (M.I.S.).

La motivation extrinsèque est autodéterminée lorsqu'elle implique un choix. Ceci implique un comportement où la source de motivation est extérieure à la personne. Une personne motivée extrinsèquement fait alors une activité pour en retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée. On parle alors de régulation externe. Dans la régulation externe introjectée (M.E.I.), l'étudiante intérieurise les sources de contrôle de ses actions ou comportements; dans la régulation externe identifiée (M.E.ID), l'étudiante choisit un comportement précis pour accomplir une tâche; puis finalement la régulation est dite intégrée (M.E.IN) lorsque l'étudiante se sent autodéterminée dans le choix de ces comportements (Vallerand et le laboratoire de psychologie sociale, 1990; Sénécal et al. 1992; Vallerand et al., 1989; Vallerand et Senécal, 1992).

Enfin un dernier concept motivationnel réfère à l'amotivation. Une personne est amotivée à faire une activité lorsqu'elle n'a aucune motivation et qu'elle ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus.

3.3.8. Les instruments d'analyse statistique

L'analyse statistique a été réalisée à l'aide de deux instruments de mesure. Le premier instrument utilisé est le logiciel SPSS AIX version 3.2.5. pour la compilation de nos résultats. Puis, nous avons utilisé le logiciel STATVIEW, et à l'aide des analyses ordinaires, de corrélations, de variance et de régression nous avons pu établir des liens entre les résultats.

Dans ce chapitre, nous avons vu la description du groupe de référence et du groupe expérimental, le déroulement de l'étude, les renseignements généraux et la présentation des instruments de mesure. Nous utilisons dans cette recherche le TRAC de Larose et Roy qui nous donnera un bref aperçu du niveau d'anxiété et de la priorité qu'accorde chaque étudiante à ses études et ce dès le début de la session. Puis avec l'ASTA TEST de Spielberger, nous évaluerons le niveau d'anxiété au début et à la fin du stage. Il en sera de même avec le test d'anxiété en stage conçu par l'auteure. L'échelle de l'estime de soi, l'ESE, mesurera l'estime que se porte une étudiante. Il y aura aussi le questionnaire d'évaluation de l'anxiété rempli par les professeurs de stage et qui de plus nous donnera aussi le rendement de chacune. Finalement, le dernier instrument servira à évaluer la motivation des étudiantes pour leurs études par l'entremise de l'EME, l'échelle de motivation dans les études.

CHAPITRE IV

L'analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus aux divers questionnaires ou tests. Nous nous attendions à voir chez les étudiantes un certain degré d'anxiété vécu en laboratoire mais surtout lors des stages en centre hospitalier. Nous pensions aussi qu'une étudiante ayant une forte estime de soi avait tendance à obtenir un meilleur rendement scolaire et à développer un minimum d'anxiété. Pour ce qui est du concept motivation, nous étions convaincus qu'il pouvait avoir un impact positif sur le rendement scolaire et sur l'anxiété si celle-ci était forte.

Ce chapitre se divise en deux parties. La première partie décrit les résultats globaux obtenus lors de la passation des questionnaires. Ceux-ci sont analysés par SPSS. En deuxième lieu, on retrouve les moyennes, les écarts types des variables mesurées et finalement, nous présenterons les résultats des corrélations et des analyses de régression simple à partir du logiciel stat view.

Il est important ici de mentionner que même si la prise de mesure des données recueillies sur l'anxiété a eu lieu deux fois, l'une à l'automne et l'autre à l'hiver, nous ne présentons que les résultats de l'automne, les résultats s'étant révélés similaires.

Première partie

Description des résultats

4.1. Le test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC)

Le TRAC est utilisé au Collège Shawinigan par les professeurs-tuteurs de tous les programmes à chaque début d'année au mois d'août. C'est un outil d'aide pédagogique utile pour détecter les étudiantes ayant de la difficulté au collège. Il est pris comme un indicateur de la motivation des étudiantes et de leur anxiété susceptible d'être vécue durant l'année.

Quarante-neuf personnes ont répondu au test TRAC en août 1993 lors d'un cours théorique. Nous avions choisi de traiter deux sections ayant plus particulièrement trait à cette recherche, en premier lieu les réactions d'anxiété que vivent les étudiantes puis la priorité qu'elles accordent à leurs études. La première section sur la réaction affective d'anxiété (RA) démontre des réactions physiologiques et psychologiques avant et pendant l'examen. La seconde sur la priorité aux études (PAE) indique une grande priorité à ses études.

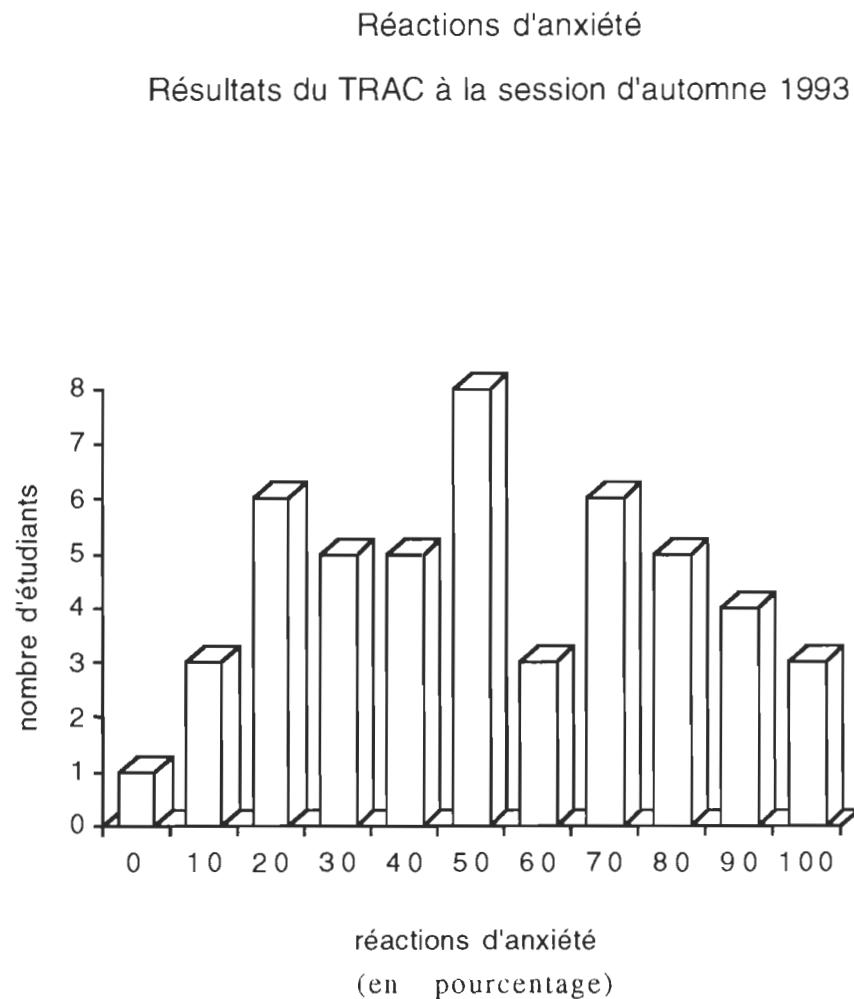
Pour le facteur réaction à l'anxiété, plus le résultat est élevé, moins l'élève présente des réactions et des capacités d'adaptation adéquates, résultat plus élevé que 67%. Par contre pour ce qui a trait à la priorité donnée aux études, plus le résultat est élevé, meilleures sont les réactions et les capacités d'adaptation de l'élève. Il s'avère que les étudiantes ayant un pourcentage inférieure à 67% ne sont pas fortement motivées. Le tableau de l'annexe 3 est

divisé en trois parties allant du dessin le plus pâle au plus foncé. Les résultats obtenus avec la population étudiée étant dans la partie la plus foncée ont des réactions non appropriés pour la PAE et la RA.(annexe 3)

Les résultats sont aussi interprétés en rang centile. Lorsque les rangs centiles se situent trop souvent dans la zone foncée, l'évaluateur doit se questionner quant à la qualité des réactions et aux capacités d'adaptation de l'élève. Par exemple, si un étudiant obtient un rang centile de 75 sur l'échelle de priorité aux études, l'interprétation sera la suivante: les 75% d'élèves de son groupe situés en-dessous de lui accordent peu de priorité aux études.

4.1.1. Réactions d'anxiété

Dès le début de la session automne 1993 vingt étudiantes démontrent un taux d'anxiété plus élevé que la moyenne du groupe, c'est-à-dire qu'elles ont un pourcentage d'anxiété plus élevé que 60%. Déjà, avec les données de la figure 1, on soupçonne que durant l'année, quelques étudiantes vivront de l'anxiété en soins infirmiers soit en théorie, en laboratoire ou lors des stages. (figure 1)

Figure 1

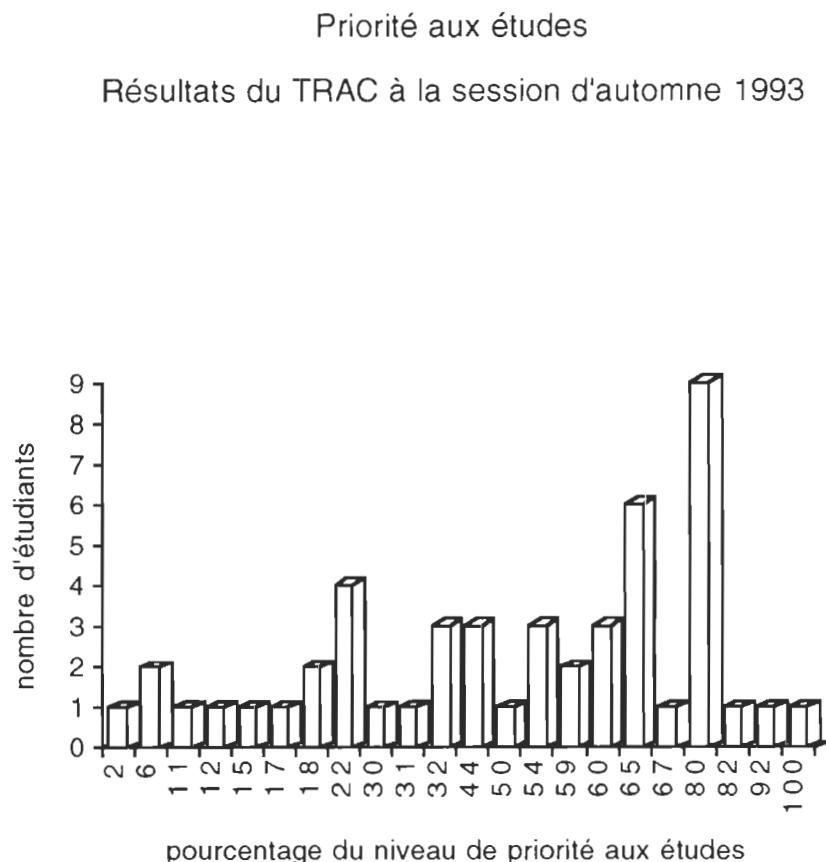
4.1.2. Priorité aux études

Dans le TRAC, la section correspondant à la priorité aux études se divise en trois parties: de 0 à 35 les étudiantes sont peu motivées; de 35 à 65 les étudiantes sont moyennement motivées; finalement de 65 à 100 les étudiantes sont fortement motivées pour leurs études. Dix-neuf étudiantes sur 49 accordent une importance plus grande à leurs études; étant fortement motivées, elles font passer leurs études avant toute chose. Il y a douze étudiantes qui sont moyennement motivées et dix-huit autres qui n'accordent aucune importance à leurs études. Si on regarde la figure 2, l'on remarque qu'effectivement 38% des étudiantes sont plus motivées que le reste du groupe.

Parmi les 18 étudiantes qui semblent accorder peu de priorité à leurs études, nous voulions savoir où se situait le niveau d'anxiété et aussi connaître le nombre d'heures réservées à un emploi. Il y a 18 étudiantes vivant une forte réaction d'anxiété et un même nombre accordant une faible priorité aux études dont 7 étudiants se retrouvent dans ces deux groupes, c'est -à- dire qu'ils vivent beaucoup d'anxiété et accordent en même temps une faible priorité à leurs études.

Dans le groupe, 8 étudiantes travaillent et vivent en même temps une forte réaction d'anxiété. Par contre, elles accordent une aussi grande priorité à leurs études qu'à leur emploi.

Sept étudiantes ayant un emploi n'accordent que très peu d'importance à leurs études. Seulement 2 étudiantes anxieuses et ayant un emploi n'accordent pas d'importance à leurs études.

Figure 2

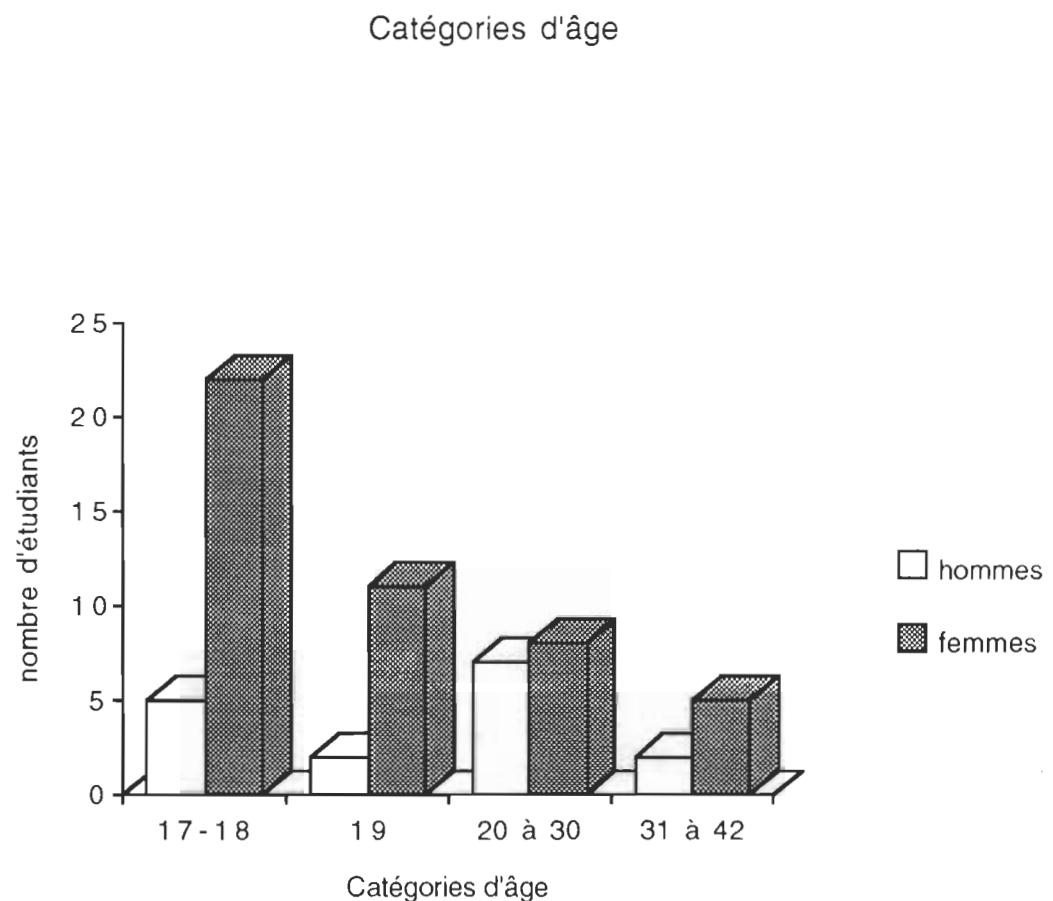
Le TRAC indique que des étudiantes vivant une anxiété faible, moyenne ou forte n'accordent pas toutes la même priorité aux études. Certaines, très anxieuses, attribuent un niveau très fort de priorité à leurs études. On retrouve aussi des étudiantes très anxieuses qui accordent une moyenne priorité à leurs études. D'autres ont une anxiété moyenne et donnent, soit une forte, soit une moyenne priorité aux études. Finalement, des étudiantes peu anxieuses, octroient une forte priorité aux études ou démontrent une motivation moyenne pour les études.

En résumé, les conclusions que l'on peut tirer des résultats du TRAC sont qu'il existe effectivement en début de session de l'anxiété et que les étudiantes accordent de l'importance à leurs études mais de façon diversifiée.

4.2. Les caractéristiques externes

En première année, quarante six femmes et seize hommes sont inscrits au programme, pour les deux sessions. L'âge varie de 17 à 42 ans. (Voir figure 3)

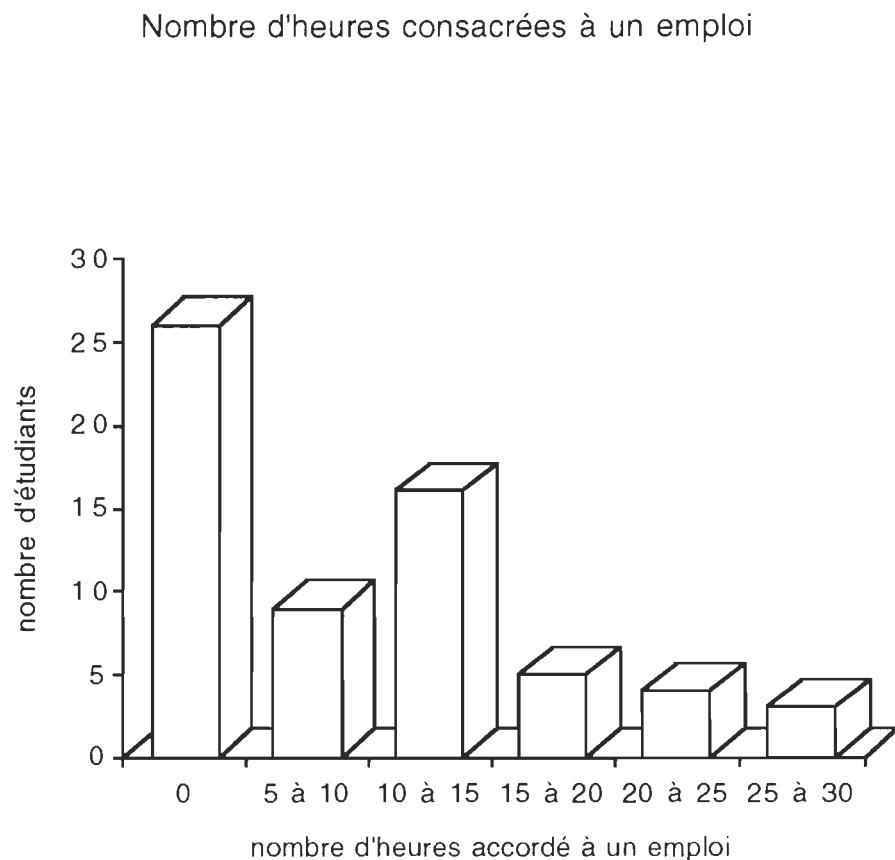
La majorité des étudiantes ont entre 17 et 19 ans. Parmi eux, 44% arrivent directement du secondaire, 37% étaient déjà au collégial dans une autre concentration ou à l'université et 19% sont des adultes qui n'ont pas fréquenté l'école depuis un certain temps.

Figure 3

Dans ce groupe, 70% demeurent chez leurs parents (32 femmes et 10 hommes) et 30% (20) demeurent en loyer (14 femmes et 6 hommes). Cinq femmes et trois hommes sont le «soutien de la famille». 39% des 46 femmes vivent une situation difficile et 31% des 16 hommes aussi. Finalement, 37% (23) des étudiantes vivent une situation difficile qui se décrit soit par une adaptation à une famille reconstituée, un divorce, des proches ayant des problèmes de santé, d'alcool ou de drogues. Pour certaines ce sont des problèmes financiers, d'autres l'ennui de la famille ou une grossesse.

Voici quelques données concernant l'emploi. Tout d'abord, 41% des femmes et 44% des hommes ne travaillent pas. Parmi eux, 69% habitent chez leurs parents. Parmi les 36 étudiantes qui ont un emploi, il y a 27 femmes et 9 hommes. Les étudiantes travaillent en moyenne de 5 à 15 heures par semaine. 67% (24) des étudiantes ayant un emploi habitent chez leurs parents.

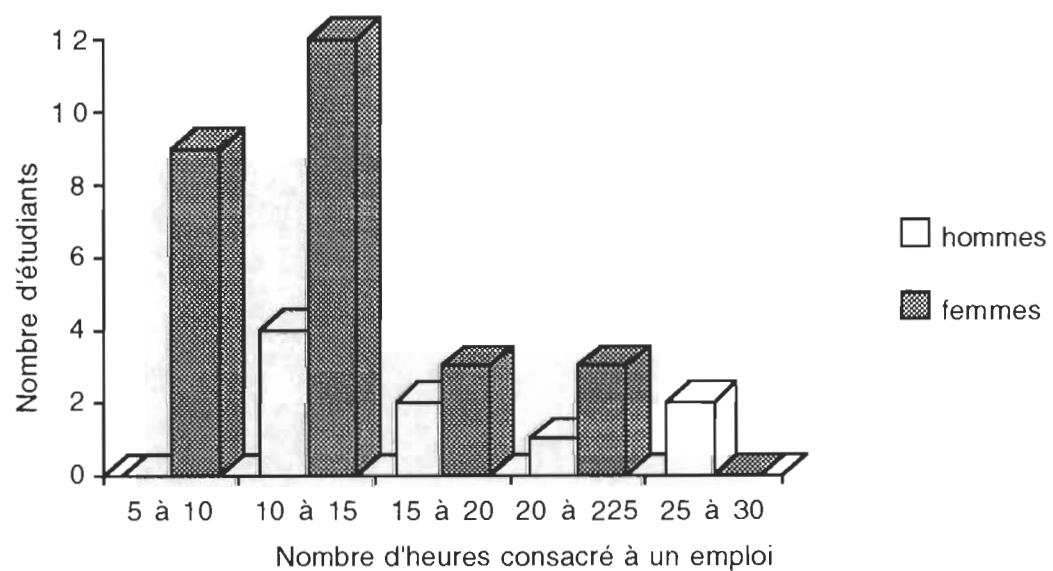
Dans tout l'échantillon, une majorité travaille en même temps que leurs études et consacrent aussi beaucoup de temps pour étudier. Plus d'étudiantes âgées de 17 à 19 ans (36%) travaillent en comparaison des 20 ans et plus (31%).

Figure 4

Quand on considère l'âge, c'est le groupe d'étudiantes âgées de 17 et 18 ans qui travaille le plus. Parmi les 46 femmes, il y en a 27 qui travaillent. Neuf d'entre elles font de 5 à 10 heures par semaines, douze d'entre elles font de 10 à 15 heures par semaine, trois femmes font de 15 à 20 heures par semaine et trois autres travaillent plus de 20 heures semaine. Des 16 hommes, quatre travaillent de 10 à 15 heures par semaine, deux de 15 à 20 heures par semaine, un travaille de 20 à 25 heures par semaine et deux travaillent plus de 25 heures par semaine. (figure 5)

Figure 5

Nombre d'heures consacrées à un emploi selon le sexe



La majorité des enquêtes sur le sujet ont observé une corrélation entre le fait de travailler plus de 15 à 20 heures par semaine et des résultats scolaires plus faibles. Les données d'une enquête réalisée en 1990 pour le Conseil Supérieur de l'Éducation (Auteurs collectifs, 1992) nous apprennent que la proportion des 15- 24 ans actifs sur le marché du travail a progressé de 59,3% à 66,5% entre 1975 et 1989. De plus en plus de jeunes adolescents sont sur le marché de l'emploi. L'emploi des jeunes est cependant davantage à temps partiel.

Selon cette enquête, les proportions de jeunes qui travaillent tout en poursuivant des études à temps complet atteignaient alors 48,8% dans les collèges et 32,6% dans les universités. Les jeunes de 15 à 24 ans cherchent donc de plus en plus à combiner études et participation au marché du travail. La recherche d'un emploi peut être motivée tout simplement par la nécessité de survivre économiquement dans le cas des étudiantes qui n'habitent plus chez leurs parents ou la volonté d'indépendance financière et d'assumer une partie des dépenses personnelles chez les jeunes qui demeurent chez leurs parents. Un des obstacles qui empêche les élèves du secondaire d'étudier davantage est le manque de motivation avec un taux de 39.1%.

L'étude faite au secondaire par Ducharme et Terril (1993) nous indique que 70% des élèves ont occupé un emploi rémunéré au cours de leur année scolaire, les heures de travail variant autour de 15 heures par semaine tant pour le secondaire que pour le collégial. Ces données permettent de constater que près de 40 % des futurs étudiantes de cégep envisagent de dépasser la barre

critique de 15 heures par semaine consacrées à un emploi rémunéré, limite à partir de laquelle, ils risquent de connaître des difficultés scolaires.

Une autre enquête réalisée par Champagne (1991, cité dans auteurs collectifs, 1992) auprès de 1946 élèves de 3e, 4e, 5e secondaires de la région de Chambly révèle qu'il existe une relation entre le nombre d'heures consacrées à un emploi et le rendement scolaire. Le fait de travailler quelques heures par semaine ne nuit pas nécessairement aux études. Les élèves qui travaillaient 10 heures ou moins par semaine obtiennent les résultats les plus forts. D'Amico cité par des auteurs collectifs (1992) a aussi observé dans une étude un faible rendement scolaire lorsque le nombre d'heures travaillées est trop élevé.

Dans la présente étude, 11 étudiantes travaillent plus de 15 heures par semaine. Parmi elles, deux étudiantes offrent un rendement faible, tandis que les autres se situent plus haut que 8/10. Ce qui vient un peu contredire les deux autres études mentionnées ci - haut. Il est vrai pour nous que notre échantillon est plus limité.

4.3. État d'anxiété (ASTA TEST)

Dès la première journée de stage à l'automne, les étudiantes mentionnaient verbalement qu'elles étaient nerveuses, que la journée les rendait anxieuses et qu'elles avaient hâte d'aller sur un étage voir des clients.

L'utilisation du test de Spielberger sur l'état d'anxiété se prêtait bien à notre recherche puisqu'il sert à observer comment on se sent à un moment précis. Les résultats sont présentés au tableau 2.

Dans ce questionnaire, deux affirmations sont presque identiques. La première affirmation demande à l'étudiante si elle est présentement tracassée, ce qui indique le moment précis du stage. Tandis que la deuxième affirmation demande si elle est tracassée de manière plus générale. Lorsqu'on observe les résultats, ceux - ci nous indiquent que les valeurs sont presque similaires avec une différence pour l'affirmation «je suis tracassée» puisqu'elle est plus élevée à l'hiver lors du post - test.

Tableau 2

État d'anxiété
(exprimé en pourcentage)

	Automne		Hiver	
	pré-test	post-test	pré-test	post - test
1. calme	71	92	95	96
2. sûre de soi	68	91	80	97
3. tendue	35	10	20	16
4. fatiguée	28	38	33	28
5. soulagée	39	83	77	81
6. bouleversée, dérangée	17	4	10	3
7. présentement tracassée	22	7	11	9
8. satisfaite, contente	68	92	88	97
9. effrayée	17	7	7	9
10. à l'aise	58	79	85	96
11. en confiance	62	89	86	96
12. nerveuse	31	10	24	5
13. agitée	17	12	16	3
14. indécise	18	7	22	10
15. détendue	53	85	77	92
16. contente, heureuse	51	95	82	95
17. tracassée	17	4	13	9
18. désorientée	17	1	20	6
19. normale	57	95	81	94
20. confortable	70	98	83	94

Globalement, à l'automne, on constate lors du post - test un changement appréciable avec les réponses du pré - test. Dans l'ensemble, aux questions ayant une connotation négative comme «je suis tendu», il se manifeste une baisse au niveau des résultats et ce à tous les niveaux. L'ensemble des résultats au post - test se situe en deçà de la moitié de ceux obtenus lors du pré - test. Tous les items ayant une connotation positive comme «je me sens calme» ont augmenté lors du post - test. Ce qui signifierait que les étudiantes sont beaucoup plus calmes à la fin de leur stage.

Pour la variable «fatigue», celle-ci a augmenté entre les deux périodes, surtout pour les femmes. Ceci peut s'expliquer du fait que les étudiantes sont très fatiguées à la fin de la session compte tenu du nombre élevé d'heures de cours.

Au début de la session, il y a 18% «d'indécis» et le taux a changé puisqu'il se situe à 7% pour les femmes et à 10% pour les hommes. La question a pu cependant être mal comprise à moins que certaines étudiantes ne sachent pas trop pourquoi elles sont inscrites au programme. La variable «désorientée» a chuté de près de 15%. Les étudiantes, connaissant mieux la clientèle et le milieu, sont un peu plus à l'aise.

A l'hiver, lors du pré - test, 20% des étudiantes étaient «tendues» et 80% «sûres d'elles-mêmes». La confiance en soi a augmenté lors du post - test de 10% et elles se sentent plus normales. L'anxiété a vraiment diminué à la fin du stage comme nous l'indique le post - test, puisqu'à tous les items à connotation négative, il s'est produit une diminution. Elles se disent moins tendues ou moins

fatiguées, moins dérangées ou effrayées, moins nerveuses ou agitées et moins indécises. Elles sont aussi moins tracassées à la fin de la session d'hiver qu'à l'automne.

4.3.1. État d'anxiété selon la caractéristique sexe

A l'automne:

Quand on compare les hommes et les femmes, les premiers sont plus sûrs d'eux mêmes, calmes, détendus et plus en confiance que les femmes. Par contre, autant chez les hommes que chez les femmes, on retrouve de la tension, de la fatigue et aussi des tracas lors du premier jour du stage. Ils sont aussi moins bouleversés, moins tendus et nerveux, agités et indécis, et se sentent aussi moins à l'aise que les femmes. Un tiers des étudiants doit vivre des tensions.

Les femmes sont plus calmes et plus sûres d'elles lors du post - test. L'on constate un changement à tous les points de vue. Elles sont moins tendues et bouleversées, moins tracassées et effrayées, moins agitées et indécises qu'au début du stage. Elles sont contentes et ont plus confiance en elles et se sentent plus à l'aise par le fait même. Le degré de nervosité s'abaisse par contre à la fin de la session, mais elles se sentent plus fatiguées, le pointage ayant passé de 26% à 43%.

Les hommes sont aussi plus calmes et sûrs d'eux au post - test. On remarque une nette amélioration sur différents aspects. La tension disparaît, ils

ne se sentent plus bouleversés et tracassés. Ils sont plus à l'aise, moins nerveux, moins agités et sont beaucoup moins tracassés à la fin de la session. Ils ont plus confiance en eux et sont contents.

A l'hiver:

En début de stage à l'hiver, les femmes sont plus calmes et sûres d'elles qu'à l'automne. On constate la même chose chez les hommes. Toutes les étudiantes commencent la session avec moins de tension et sont davantage soulagées. Les hommes se disent un peu plus bouleversés. Lors du premier jour de stage, ils sont aussi moins tracassés; le pourcentage des réponses étant plus faible. On remarque dans les deux cas qu'ils sont moins effrayés, moins nerveux, plus à l'aise en début de session d'hiver qu'à l'automne et que la confiance en eux augmente de beaucoup. Par contre, les hommes sont un peu plus agités, confus et indécis que les femmes.

Au post - test, les hommes comme les femmes sont plus calmes et sûrs d'eux et sont aussi plus à l'aise. A la fin de la session, les femmes ont autant de confiance en elles que les hommes. Les étudiantes en général se disent moins fatiguées. Les hommes ont tendance à être plus détendus. Ils sont légèrement tracassés et un peu plus effrayés par rapport aux femmes à la fin de la session. A la fin de leur stage, les étudiantes sont beaucoup plus soulagées et moins inquiètes qu'au début. Les femmes sont beaucoup moins nerveuses, avec une baisse de 23%. Les hommes sont plus tracassés et confus que les femmes à la fin de la session.

Tableau 3

État d'anxiété selon la caractéristique sexe
(exprimé en pourcentage)

	Femmes				Hommes			
	automne		hiver		automne		hiver	
	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post
1- calme	77	84	89	91	64	100	100	100
2- sûre de moi	56	82	87	94	79	100	73	100
3- tendue	33	20	21	20	36	0	18	11
4- fatiguée	26	43	29	34	29	33	36	22
5- soulagée	42	82	71	84	36	83	82	78
6- bouleversée	12	7	11	6	21	0	9	0
7- satisfaite	79	84	84	94	57	100	91	100
8- présentement tracassée	23	14	13	6	21	0	9	11
9- effrayée	26	5	5	6	7	8	9	11
10- à l'aise	65	82	87	91	50	75	82	100
11- confiance	53	86	89	91	71	92	82	100
12- nerveuse	40	20	32	9	21	0	9	0
13- agitée	19	7	5	6	14	17	27	0
14- contente	72	90	82	91	29	100	82	100
15- indécise	14	14	16	20	21	0	27	0
16- détendue	49	78	71	84	57	92	82	100
17- tracassée	19	7	16	6	14	0	9	11
18- normale	67	98	71	88	86	92	91	100
19- confortable	69	95	74	88	71	100	91	100
20- désorientée/ confuse	26	2	13	0	7	0	27	11

*pré = pré - test

*post = post - test

4.3.2. État d'anxiété en fonction de l'emploi

À la fin de la session d'automne , on constate des changements à connotation positive dans les résultats. Ces derniers nous démontrent par contre que les étudiantes sont plus tracassées lors du premier stage. À l'hiver, les résultats sont plus élevés dans la majorité des items nous indiquant aussi un changement positif. Elles sont plus sûres d'elles à la fin de la session et sont davantage soulagées. Lors du pré - test, elles sont satisfaites à 91% par rapport à 64% au début des stages à l'automne. L'affirmation « je me sens détendu » a lui aussi augmenté. À l'automne, on retrouve une certaine nervosité qui est peu présente à l'hiver. Un changement notable est aussi décelé dans les résultats lors du deuxième stage à l'hiver (tableau 4).

On constate aussi que les réponses du post test à l'automne ne sont pas les mêmes lors du pré test à l'hiver et ce pour quelques items comme calme, détendue, effrayée et confuse. Certains scores s'élèvent, d'autres s'abaissent. Ceci peut s'expliquer du fait que quelques étudiantes doivent s'initier à un autre centre hospitalier, d'autres milieux cliniques et bien sûr ont un autre professeur de stage différent de l'automne, cela pouvant affecter leur niveau d'anxiété. Par contre, certaines étudiantes ne subissent pas ces changements et nous supposons à ce moment - là, qu'elles sont plus calmes et détendues.

Tableau 4

État d'anxiété selon la caractéristique emploi
(exprimé en pourcentage)

	automne		hiver	
	pré-test	post-test	pré-test	post-test
1- calme	75	87	97	92
2- sûre de moi	56	87	81	88
3- tendue	25	20	22	19
4- fatiguée	38	53	34	31
5- soulagée	38	80	81	85
6- bouleversée	16	6	6	4
7- maintenant tracassée	25	13	9	8
8- satisfaite	72	83	91	92
9- effrayée	22	3	26	8
10- à l'aise	56	80	88	92
11- confiance	53	83	88	92
12- nerveuse	25	17	22	8
13- agitée	11	6	9	8
14- indécise	14	13	16	12
15- tracassée	19	10	9	8
16- détendue	50	77	88	96
17- désorientée / confuse	25	3	16	4
18- contente	70	90	84	92
19- normale	81	93	88	96
20- confortable	69	93	88	92

4.3.3. État d'anxiété chez les étudiantes sans emploi

A l'automne:

Pour les étudiantes qui ne travaillent pas, une nette différence est visible entre le pré - test et le post test. On note un changement positif dans la grande majorité des items sauf deux, où il y a eu une augmentation de façon négative c'est-à-dire, 4 % d'étudiantes se disent «bouleversées» à la fin de la session et il y a aussi plus de 4 % «d'indécises» parmi les étudiantes lors du post - test.(tableau 5)

Le plus grand écart se montre entre le pré - test et le post - test là où les réponses ont une connotation positive. Elles sont beaucoup moins nerveuses, plus détendues, ont davantage confiance en elles et se disent soulagées.

A l'hiver:

À tous les items, un changement positif est perçu sauf qu'elles se disent plus fatiguées. Au début de la session, certaines sont plus bouleversées qu'à la fin. Au début de la session d'hiver, elles ont beaucoup plus confiance en elles. Par contre, dès le début de la session, plus de 24% d'étudiantes sont indécises par rapport à l'automne lors du début de leur premier stage.

Tableau 5

État d'anxiété chez les étudiantes sans emploi
(exprimé en pourcentage)

	automne		hiver	
	pré - test	post - test	pré - test	post - test
1- calme	72	96	82	93
2- sûre de moi	68	92	88	93
3- tendue	44	13	18	13
4- fatiguée	20	29	24	33
5- soulagée	44	92	59	80
6- bouleversée	0	4	18	6
7- présentement tracassée	20	8	18	6
8- satisfaite	88	100	76	100
9- effrayée	20	8	5	6
10- à l'aise	68	88	82	93
11- confiance	64	100	88	93
12- nerveuse	48	29	35	6
13- contente	80	96	76	87
14- agitée	24	13	12	0
15- indécise	4	8	24	20
16-détendue	52	88	47	73
17- tracassée	12	0	24	6
18- normale	76	100	53	80
19- confortable	72	100	59	87
20- désorientée	12	0	18	0

4.4. L'anxiété en stage

Il était intéressant de vérifier à partir d'un questionnaire créé par l'auteure, la manifestation d'anxiété, à un moment précis de la journée de stage en centre hospitalier; de constater quels étaient les comportements, attitudes ou manifestations physiologiques types chez ces étudiantes.(tableau 6).

À l'automne:

Durant le laboratoire sur les soins d'hygiène, près de la moitié du groupe était nerveux. Au premier jour de stage, 42% des étudiantes se disaient tendues, inquiètes et manifestaient de l'appréhension, 21% du groupe avaient de la difficulté à se détendre. 46% ressentaient de la tension seulement à penser au moment où elles allaient entrer en communication avec un client et lui faire les soins d'hygiène. 21% avaient le sommeil fragile depuis quelques jours.

Le jour même des stages, près de 16% des étudiantes perçoivent une tension musculaire, ont chaud et ont les mains moites ou froides. 25% des étudiantes lorsqu'elles pensaient à leur stage avaient des palpitations. Près de 14% des étudiantes ont des gargouillements ou ont l'estomac à l'envers, 5% ont la diarrhée ou la constipation; d'autres urinent davantage lors de la première journée de stage. Finalement 33% se disent agitées et 25% sont intimidées. Nos résultats signifient donc que peu d'étudiantes vivent des réactions physiologiques précises par rapport au reste du groupe.

À l'hiver:

A l'hiver, lors des laboratoires sur les pansements et les injections, les étudiantes étaient davantage anxieuses surtout face aux injections. Lors du premier jour de stage, à l'hiver, l'anxiété était aussi présente puisqu'elle se situe à 30% au lieu de 42% à l'automne. A l'hiver, les étudiantes se sentent plus responsables de leurs actes parce qu'elles ont de plus grandes responsabilités auprès du client. Celui - ci représente la personne à qui elle donne des soins.

En général, elles sont moins inquiètes, capables de se détendre davantage, leur sommeil est moins fragile et elles ressentent moins de tension qu'à l'automne lorsqu' elles pensent à leurs techniques. Près de 3% de moins d'étudiantes ont des gargouillements, l'estomac à l'envers ou des mictions plus fréquentes lors du premier jour de stage. Moins de jeunes ont la bouche sèche. Par contre, il y a près 50% de plus d'étudiantes qui sont agitées lors du premier jour de stage.

Dans ce questionnaire, deux affirmations sont identiques. L'une mentionnait que l'étudiante était très détendue et par la suite l'autre mentionnait que l'étudiante était détendue. Les valeurs rapportées au tableau 6 nous révèlent que les résultats sont identiques avec une légère variation à l'automne et un score identique à l'hiver. Ce qui indique une plus grande cohérence dans les réponses des étudiantes.

Tableau 6

L'anxiété en stage (exprimée en pourcentage)

	automne	hiver
- nerveuse- lab- soins d'hygiène	46	---
- nerveuse- lab- pansement	---	35
- nerveuse- lab- injections	---	60
- lab- pansement- à l'aise	---	73
- lab- injections- à l'aise	---	61
- je suis tendue, le 1er jour de stage	42	30
- je suis calme, le 1er jour de stage	47	69
- inquiète	30	18
- difficulté à me détendre	21	18
- je suis très détendue	32	69
- tension à penser à l'injection /pansement / soins au malade	46	8
- je me sens bien et j'ai hâte de faire un pansement / injection	58	65
- sommeil fragile	21	16
- je dors paisiblement	60	76
- tension musculaire aujourd'hui	12	14
- nerveuse et avoir chaud	14	14
- mains froides / moites	18	6
- palpitations en pensant à mon stage	25	12
- j'ai des gargouillements	12	10
- j'ai l'estomac à l'envers	14	10
- je suis détendue	40	69
- ma digestion est mauvaise	7	8
- j'ai de la diarrhée ou constipation	5	2
- mes mictions sont plus fréquentes	7	6
- j'ai la bouche sèche	9	8
- ce matin, je suis agitée	33	18
- je suis plutôt figée / timide	25	21
- je ris pour un rien et je parle beaucoup	7	0

4.4.1. L'anxiété en stage selon la caractéristique sexe

Les données sont les résultats obtenus lors du pré-test. À l'automne lors du laboratoire sur les soins d'hygiène, 51% des femmes étaient nerveuses en comparaison de 29% des hommes. Lors de la première journée de stage, 44% des femmes étaient tendues contre 36% pour les hommes.

Près de 20% de l'ensemble des étudiantes avaient de la difficulté à se détendre lors du premier jour de stage. Seulement 30% se disaient complètement détendues. La moitié des femmes sentaient de la tension monter en elles rien qu'à penser au premier contact du client comparativement à 36% pour les hommes. Près de 23% des femmes avaient le sommeil fragile, tandis que le pourcentage était de 14% chez les hommes (tableau 7).

Les femmes sont deux fois plus tendues que les hommes. En effet, on constate en moyenne que de 7 à 13 étudiantes ont chaud pour un rien, ont les mains moites, des gargouillements dans l'estomac et des palpitations, et sont plus nerveuses que les autres rien qu'à penser au stage, comparativement à un garçon qui présente les mêmes symptômes.

On remarque autant chez les hommes que chez les femmes qu'il y a seulement 7% du groupe qui a une mauvaise digestion. Les femmes présentent aussi d'autres symptômes qui ne sont pas présents chez les hommes comme de la diarrhée, des mictions plus fréquentes et la bouche sèche. De plus, les femmes sont plus agitées et timides que les hommes.

Tableau 7

L'anxiété en stage selon la caractéristique sexe
(exprimé en pourcentage)

	automne		hiver	
	femmes	hommes	femmes	hommes
- lab /hygiène / nerveuse*	51	29	---	---
- lab / hygiène / à l'aise	40	64	---	---
- lab / pansement / nerveuse	---	---	37	27
- lab / injection / nerveuse	---	---	63	46
- lab / pansement / à l'aise	---	---	74	73
- lab/injection / à l'aise	---	---	58	73
- premier stage / tendue	44	36	26	45
- premier stage / calme	44	57	74	55
- inquiète et appréhension	28	36	21	9
- difficile à se détendre	23	14	16	27
- très détendue	30	36	74	55
- hâte d'avoir un client, panse- ment / injection	56	64	58	91
- tension à penser au client, pansement ou injection	49	36	32	18
- sommeil fragile	23	14	18	9
- dort paisiblement	56	71	71	91
- détendue	37	50	71	55
- tension musculaire ce matin	14	7	11	27
- nerveuse et avoir chaud	16	7	11	27
- nerveuse et mains moites	21	7	74	18
- palpitations	30	7	11	18
- gargouillements	14	7	3	18
- estomac à l'envers	16	7	11	9
- digestion mauvaise	7	7	8	18
- diarrhée/constipation	7	0	11	0
- miction plus fréquentes	12	0	5	9
- bouche sèche	12	0	3	9
- ce matin / agitée	40	14	5	9
- timide	23	29	8	21
- rit pour rien / parle plus	7	7	16	0

* lab = laboratoire

A l'hiver, lors du laboratoire sur les pansements, la moyenne d'anxiété des hommes et des femmes était de 32%. Lors du laboratoire sur les injections, le taux d'anxiété a considérablement augmenté avec une moyenne des deux groupes de 55%. Par contre, cela se contredit car en moyenne 66% des femmes se disent à l'aise et 73% des hommes aussi.

4.4.2. L'anxiété en stage selon la caractéristique emploi

Avec emploi

Près de la moitié des étudiantes sont nerveuses lors du laboratoire à l'automne comparativement à 48% à l'hiver pour l'ensemble des 2 laboratoires. Si l'on compare le premier jour de stage de l'automne à celui de l'hiver, les étudiantes manifestent une baisse de tension à l'hiver. Elles ont aussi un peu de difficulté à se détendre ce qui vient confirmer les résultats de l'affirmation « je suis détendue et je suis très détendue» puisque 75% des étudiantes de la session à l'hiver prétendent l'être. Très peu d'étudiantes à l'hiver sont nerveuses et ont les mains moites ou froides. Par contre, elles dorment plus paisiblement qu'à l'automne avec une différence de 22% (tableau 8).

En général, elles sont très détendues et ont moins de tension lorsqu'elles pensent aux clients. Elles ont un peu plus de tension musculaire. Elles n'ont presque plus l'estomac à l'envers, plus de gargouillements, de mictions ou de diarrhées fréquentes. Elles sont aussi moins agitées et moins timides.

Sans emploi

Parmi les laboratoires, c'est celui sur les injections qui rend les étudiantes plus nerveuses avec un pourcentage de 59%. Elles sont moins tendues en janvier lors du premier jour de stage et elles sont beaucoup plus détendues à l'hiver.

Tableau 8

L'anxiété en stage en fonction
de la caractéristique emploi
(exprimée en pourcentage)

	emploi		sans emploi	
	automne	hiver	automne	hiver
- laboratoire / pansement / nerveuse	---	38	---	29
- laboratoire / injection / nerveuse	---	59	---	59
- laboratoire / pansement / à l'aise	---	81	---	59
- laboratoire / injections / à l'aise	---	63	---	59
- lab / hygiène / hâte	50	---	40	---
- lab / hygiène / nerveuse	47	38	44	---
- premier jour /stage/tendue	41	34	44	24
- premier jour / calme	47	72	48	65
- inquiète	30	16	32	24
- difficile à me détendre	20	22	24	41
- très détendue	31	75	32	59
- hâte d'avoir un client et soins d'hygiène	63	---	52	---
- hâte de faire pansement	---	72	---	53
- tension à penser au client, panse- ment ou injection	34	22	60	41
- sommeil fragile	25	13	16	24
- dort paisiblement	53	75	68	76
- tension musculaire	6	19	20	6
- détendue	47	63	32	82
- nerveuse et avoir chaud	9	9	20	24
- nerveuse / mains froides	16	6	20	5
- palpitations à penser au stage	22	13	22	12
- gargouillements	13	6	12	18
- estomac à l'envers	15	6	12	18
- digestion mauvaise	3	6	12	12
- diarrhée/constipation	6	3	4	0
- mictions plus fréquentes	9	9	4	0
- bouche sèche	6	13	12	0
- agitée	31	13	36	29
- timide	25	20	24	21
- rit pour rien	3	0	12	0

4.5. L'échelle d'estime de soi de Rosenberg (EES)

Pour certaines questions comme «avoir de la valeur», «posséder de belles qualités», «être capable de faire les choses aussi bien que les autres», il y a peu de différence significative entre la session d'automne et celle d'hiver. Les étudiantes ont aussi une attitude positive face à elles-mêmes et sont satisfaites de ce qu'elles sont.

Quelques étudiantes, c'est-à-dire 7% à l'automne et 10% à l'hiver se considèrent comme des «ratées». A l'automne, 13% des étudiantes sont «peu fières» d'elles-mêmes. Ce chiffre baisse un peu à l'hiver, ce qui indique qu'elles sont plus fières d'elles-mêmes. A la question: «j'aimerais avoir plus de respect pour moi», la majorité ont répondu qu'elles aimeraient en avoir plus en ayant répondu par 51% pour l'automne et 53% à l'hiver. Ceci m'apparaît peu congruent avec les 2 premiers items et ce qui indique que la question a peut-être été mal comprise.

Bien que les étudiantes aient mentionné à 93% qu'elles «ont de la valeur», 31% d'entre elles se sentent «parfois inutiles» et 28% pensent qu'elles ne sont «bonnes à rien».

Tableau 9

L'estime de soi
(exprimée en pourcentage)

	automne	hiver
- ai de la valeur	93	93
- possède des qualités	94	96
- se dit une ratée	7	10
- capable de faire des choses	94	96
- peu fière de moi	13	10
- attitude positive	90	92
- satisfai e	92	91
- aimerais avoir plus de respect	51	53
- me sens inutile	31	26
- me sens bonne à rien	28	28

4.5.1. L'estime de soi selon la caractéristique sexe

Il n'y a pratiquement pas de différences entre les hommes et les femmes. Tous pensent qu'ils sont de valeur égale à n'importe qui d'autres, qu'ils ont un certain nombre de belles qualités, sont capables de faire les choses aussi bien que la majorité des étudiants, sont satisfaits d'eux et cela avec un pourcentage de plus de 90%.

Chez les femmes, la moitié aimerait par contre avoir un peu plus de respect pour elles-mêmes. Seulement 7% des étudiantes se considèrent comme ratées. Les quelques femmes qui sont peu fières d'elles, le sont avec un pourcentage de 16% tandis qu'il est de 7% chez les hommes. Les hommes autant que les femmes ont une attitude positive d'eux - même avec une moyenne de 90%. Les résultats du questionnaire dévoilent que près de la moitié des hommes se sentent plus inutiles comparativement à 18% chez les femmes. Environ 15% des étudiantes se perçoivent parfois comme des bonnes à rien.

A l'hiver, on constate peu de changements significatifs dans les résultats, sauf que les hommes croient qu'ils ont moins de valeur et que des femmes et des hommes se considèrent comme des ratés. Les hommes sont moins satisfaits d'eux, aimeraient avoir plus de respect. Si on compare avec l'automne, ils se sentent plus utiles. On constate que le taux s'élève légèrement à la question: je me considère comme une ratée.

En général, les étudiantes sont satisfaites d'elles et ont une plus grande attitude positive à l'hiver. Par contre, elles considèrent qu'elles aimeraient quand même avoir plus de respect pour elles-mêmes.

Tableau 10

L'estime de soi en fonction de la caractéristique sexe
(exprimée en pourcentage)

	femmes		hommes	
	automne	hiver	automne	hiver
- ai de la valeur	93	95	93	82
- possède qualités	95	95	93	100
- se dit une ratée	7	13	7	18
- capable de faire des choses	95	95	93	100
- peu fière de moi	16	11	7	9
- a une attitude positive	86	92	93	91
- satisfaite	91	95	93	82
- aimerait avoir plus de respect	52	53	50	55
- me sens inutile	18	21	43	45
- me sens une bonne à rien	41	16	14	18

4.5.2. L'estime de soi en fonction de la caractéristique emploi

Les étudiantes qui travaillent ont une bonne estime d'elles-mêmes et qui semble d'ailleurs augmenter à l'automne. 23 des étudiantes sont peu fières d'elles comparativement à 13 pour l'hiver et elles ont une attitude plus positive à l'hiver avec une augmentation de 13. Par contre l'hiver, il y en a 25% qui se sentent inutiles par rapport à 13% à l'automne. Il y a aussi une augmentation de 3% à l'automne pour l'item « je me sens bon à rien »

Pour les étudiantes n'ayant pas de emploi, les items comme « j'ai de la valeur, je possède des qualités, je suis capable de faire des choses aussi bien qu'une autre, j'ai une attitude positive et je suis fière » se sont élevés à 96% à l'automne. L'on remarque à l'hiver un taux plus bas.

Plus d'étudiantes se sentent utiles à la deuxième session. Si l'on compare les étudiantes qui travaillent et celles qui ne travaillent pas, il y a une légère différence. Ce sont les étudiantes sans emploi qui ont une majorité de scores des plus élevés dans les items à caractères positifs.

Tableau 11

L'estime de soi et la caractéristique emploi
(exprimée en pourcentage)

	emploi		sans emploi	
	automne	hiver	automne	hiver
- ai de la valeur	91	91	96	94
- possède qualités	94	100	96	88
- se dit une ratée	6	3	8	24
- capable de faire des choses	94	97	96	94
- peu fière de moi	22	13	19	5
- a une attitude positive	81	94	96	88
- satisfait	88	91	96	94
- aimerais avoir plus de respect	56	53	46	53
- me sens inutile	13	25	38	29
- me sens une bonne à rien	13	16	19	18

4.6. Évaluation du rendement par les professeurs:

À l'automne:

Douze étudiantes ne paraissent pas dans les résultats, un professeur ayant refusé de collaborer. Selon les professeurs, la moitié des étudiantes sont nerveuses et anxieuses et un tiers du groupe (35%) est tendu et tracassé. Près de la moitié ne sait pas organiser son temps et devient anxieuse devant une situation inattendue.

Ces professeurs ont remarqué que 14% des étudiantes ont généralement les mains moites, 16% sont très volubiles et ricanent pour un rien, 24% sont timides, 16% se replient sur soi, 17% recherchent constamment le professeur et 23% ont peur d'exécuter une tâche.

Le rendement des étudiantes lors de la première session face à l'anxiété se situe entre 6 et 10 selon l'échelle adoptée pour cette mesure (voir tableau 12).

Tableau 12

Rendement des étudiantes
Appréciation par les professeurs de stage

cotes	nombre d'étudiantes	
	automne	hiver
3	---	1
4	---	1
5	---	3
6	7	3
7	9	7
8	14	19
9	10	9
10	2	5
Total =	42	58

À l'hiver:

Tous les professeurs ont répondu aux questionnaires. Dix étudiantes ont augmenté leur cote à l'hiver, ce qui pourrait se traduire par une diminution de l'anxiété incitant à un meilleur rendement. Treize étudiantes sont restées stationnaires en gardant la même cote et dix autres étudiantes ont vu leur cote diminuer pour une performance moindre (voir tableau 12). Il peut être intéressant de considérer les deux facteurs suivants: le premier serait qu'elles n'ont pas les aptitudes requises et que les exigences sont trop grandes pour elles au niveau de la sécurité du client où du jugement qu'elles doivent porter. Le second facteur qui peut venir interférer et dont il faut tenir compte, c'est la motivation qu'a l'étudiante pour le cours «soins infirmiers». Quelques-unes constatent à l'hiver qu'elles n'aiment plus le contenu du cours ni des stages. Pour éviter d'avoir un abandon ou un échec, elles donnent un rendement minimal puisque de toute façon, elles changeront de programme l'année suivante. Pour quelques autres, ce sera le manque d'implications de leur part et cela occasionnera ainsi une baisse de leur rendement.

À l'hiver, les professeurs constatent qu'une étudiante sur trois est nerveuse, anxieuse et tendue. Seulement 13% des étudiantes sont tracassées comparativement à 28% à la session d'automne. De plus à l'hiver, seulement 19% des étudiantes ne savent pas organiser leur temps. Il y a donc eu une baisse considérable de près de 25%, ce qui fait croire que les étudiantes performent mieux durant le stage d'hiver. Les étudiantes sont aussi moins anxieuses devant une situation inattendue avec une baisse de pourcentage de près de 16% (tableau 13).

Tableau 13

L'anxiété des étudiantes en stage

Appréciation des professeurs (exprimée en pourcentage)

	automne	hiver
- calme	65	83
- nerveuse	49	43
- tendue	35	27
- confiante	58	75
- agitée	19	4
- détendue	56	68
- anxieuse	44	27
- à l'aise	58	68
- fière d'elle	77	75
- tracassée	28	13
- inquiète	40	21
- manque d'organisation de son temps	45	19
- devient anxieuse devant une situation inattendue	58	42
- heureuse	72	85
- mains moites	14	14
- très volubile et rit pour un rien	16	17
- timide ou gênée	24	23
- repliée sur soi	16	10
- toujours à la recherche du professeur par manque de confiance en soi	17	4
- fonce devant une situation	56	66
- prend des initiatives	53	63
- est très efficace	79	88
- peur d'exécuter une tâche	23	6

Les symptômes physiologiques de l'anxiété sont presqu' identiques autant l'hiver que l'automne, car les résultats ne semblent pas varier énormément. Par contre, on constate qu'elles se replient moins sur elles (baisse de 6%) et qu'elles font moins appel au professeur en ayant ainsi plus confiance en elles (baisse de 13%). Seulement 6% indiquent avoir peur d'exécuter une tâche à l'hiver comparativement à 23% à l'automne.

Le rendement des étudiantes face à l'anxiété vu par les professeurs à l'hiver se situe entre 3 et 10. (revoir tableau 12). Cinq des étudiantes vivent une situation d'échec étant donné que 6 est la note de passage.

Donc à partir des résultats que nous avons, nous pouvons dire que le fait d'avoir eu un premier contact avec un client, avec un professeur et d'avoir déjà fait un stage à l'automne permet fort probablement de baisser le niveau d'anxiété vécue par l'étudiante.

4.7. Échelle de motivation dans les études (ÉMÉ)

Comme nous l'avons cité au chapitre précédent, Decy et Ryan (1985) constatent qu'il existe 3 grandes catégories de motivation dont chacune est subdivisée sauf la dernière, l'amotivation. Vallerand et al (1990), étudient les différentes catégories de motivation dans plusieurs de ses études. La motivation intrinsèque est subdivisée en trois catégories: à la connaissance, à l'accomplissement et à la sensation. La motivation extrinsèque se subdivise en trois catégories: introjectée, identifiée, intégrée.

Dans l'échantillon, on découvre chez les étudiantes la présence de deux sortes de motivation qui les poussent à agir. La première étant extrinsèque identifiée et la seconde étant la motivation intrinsèque à la connaissance. Faisons un bref rappel de connaissances pour ces deux caractéristiques:

a) la motivation intrinsèque à la connaissance (M.I.C.)

La motivation intrinsèque est associée à un plus grand intérêt, à plus de créativité, à une plus grande flexibilité cognitive, à un meilleur apprentissage conceptuel, à des émotions positives et à une performance académique élevée. Ainsi, les conséquences reliées à l'apprentissage impliquant la curiosité, l'exploration et la découverte, devraient être principalement le fruit de la motivation intrinsèque à la connaissance.

b) la motivation extrinsèque identifiée (M.E.ID.)

La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. Une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée. A mesure que le comportement devient valorisé et jugé important par l'individu et que ce même comportement est perçu comme étant choisi par celui-ci, le processus d'intériorisation des motifs externes devient régularisé par identification.

La motivation chez les femmes se partage entre deux catégories, la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation extrinsèque identifiée (tableau 14). Les résultats de ses deux catégories étant équivalents. De plus, ce sont les deux mêmes catégories de motivation que l'on retrouve chez les hommes à la différence que la motivation intrinsèque à la connaissance est beaucoup plus forte que la motivation extrinsèque identifiée. De plus, on distingue que les étudiantes n'ayant pas d'emploi sont plus motivées que les étudiantes ayant un emploi. Il en est de même pour l'élément masculin

Tableau 14

La motivation dans les études
(exprimée en pourcentage)

	femmes	hommes	emploi	sans emploi
- motivation intrinsèque à la connaissance	88	95	87	93
- motivation intrinsèque à l'accomplissement	83	78	77	92
- motivation intrinsèque à la stimulation	53	32	54	45
- motivation extrinsèque identifiée	89	89	87	93
- motivation extrinsèque introjectée	71	47	71	68
- motivation extrinsèque intégrée	71	81	73	72
- amotivation	0	0	0	0

N.B. Le caractère gras est en place pour nous indiquer l'endroit des plus hautes cotes.

Deuxième partie:

Analyse des résultats

4.8 Résultats du groupe de référence

Le groupe de référence est constitué 167 étudiants de première année au Collège Shawinigan. Nous les avons rencontrés par l'entremise du cours de philosophie. Ce cours nous permettait de rencontrer le maximum d'étudiants inscrits à leur première année d'étude. Nous les avons choisis parce qu'ils représentaient l'ensemble des étudiants du collège.

Les résultats du test d'anxiété de Spielberger dans la population d'étudiantes de première année au collège nous démontrent que la moyenne d'anxiété du groupe est de 41,8 avec un écart type de 0,79. Il y a donc présence d'anxiété moyenne. Les données confirment aussi que la variable anxiété est normalement distribuée (tableau 15).

Pour les réponses aux questionnaires sur l'estime de soi de Rosenberg, la moyenne est de 31,53 avec $s = 0,43$. Nous pouvons confirmer que les étudiantes ont une bonne estime d'elles - mêmes.

Les moyennes sont identiques entre les hommes et les femmes tant pour l'anxiété que pour l'estime de soi (tableau 15).

La corrélation entre l'anxiété et l'estime de soi est de $r=-0,49$ avec $p=0,0001$. Il existe donc un lien significatif entre ces deux caractéristiques. Nous

croyons que ce lien se manifeste de la façon suivante, c'est- à dire, lorsque l'anxiété est présente, on remarque chez quelques étudiants, l'existence d'une faible estime de soi où; on peut retrouver aussi un faible niveau d'anxiété et une haute estime de soi. C'est pour cela que la corrélation est négative. Il y a de fortes chances que l'on puisse retrouver ces résultats dans d'autres populations de même type.

Tableau 15

Résultats des statistiques ordinaires

groupe de référence	nombre	moyenne	écart-type	
Anxiété:				
- hommes	76	40,1..	1,2	*
- femmes	91	43,24	1,04	*
Estime de soi:				
- hommes	76	31,67	0,74	*
- femmes	91	31,41	0,5	*
Total:				
- anxiété	167	41,8	0,79	*
- estime de soi	167	31,53	0,43	*

* significatif à p= 0,0001

Quant aux résultats de ces deux questionnaires, ils sont similaires à ceux obtenus par l'échantillon de notre étude. Le niveau d'anxiété et celui de l'estime de soi sont presque identiques. Ce qui signifie donc qu'on peut extrapoler ou généraliser les résultats de l'échantillon répondant à ces questionnaires à toute autre population au collégial. Qu'il s'agisse d'une étudiante inscrite en soins infirmiers ou dans un autre programme, l'anxiété vécue avant un stage ou un examen est présente. De plus la majorité des étudiantes ont une bonne estime d'elles-mêmes.

4.8.1. Comparaisons entre le groupe de référence et le groupe expérimental

Le test t student a été utilisé pour vérifier s'il y avait un lien entre les deux groupes expérimental et de référence au sujet de l'estime de soi et de l'anxiété. Pour l'estime de soi, le $t = -1,22$ avec $p=0,9$. On peut dire que les deux groupes partagent la même moyenne en étant similaire. Ceci confirme aussi que l'étudiante en soins infirmiers ou l'étudiante inscrite dans n'importe quel autre programme a une bonne estime de soi. Pour l'anxiété, le $t = 1,26$ avec $p= 0,21$. Donc l'hypothèse H_0 ne peut être rejetée. Les deux groupes sont équivalents. Ceci nous indique qu'avant un exercice, un examen ou un stage, l'anxiété y est présente.

La moyenne des résultats des caractéristiques de l'anxiété et de l'estime de soi est pareille dans les deux groupes et l'écart type diffère très peu (tableau 16). Ces résultats suggèrent ainsi qu'il n'existe pas de différence entre le groupe expérimental et le groupe de référence concernant l'anxiété et l'estime de soi.

Tableau 16

Comparaisons entre le groupe de référence et le groupe expérimental

	nombre	moyenne	écart-type	coefficient variance
<u>Anxiété:</u>				
groupe de référence	167	41,8	0,79	24,57 *
groupe expérimental	57	40,86	1,16	21,44 *
<u>Estime de soi:</u>				
groupe de référence	167	31,53	0,43	17,74 *
groupe expérimental	58	32,69	0,71	16,46 *

* p> 0,05

4.9 Résultats du groupe expérimental

Dans cette section, nous reprenons chacune de nos hypothèses de recherche et tentons de faire des liens entre nos résultats.

Les résultats présentés révèlent que les moyennes sont relativement élevées et que les scores sont dans l'ensemble très dispersés pour certaines caractéristiques (tableau 17).

La motivation est la même chez les hommes et les femmes. Les femmes ont un peu plus d'estime d'elles - mêmes que les hommes. Les hommes et les femmes vivent de l'anxiété lors du pré - test, ces dernières étant un peu plus anxieuses. Après le stage, lors du post - test, la moyenne a baissé considérablement., ce qui semble indiquer un moindre niveau d'anxiété à la fin du stage.

Tableau 17

Caractéristiques du groupe expérimental
par rapport aux variables étudiées

	nombre	moyenne	écart- type	coefficient de variance
<u>Hommes</u>				
motivation	7	138	7	13,42
estime de soi	14	31,79	1,89	22,25
anxiété pré - test	14	38,29	2,18	21,35
anxiété post - test	12	30,5	1,94	21,99
rendement	10	7,8	0,47	18,92
<u>Femmes</u>				
motivation	31	139,65	4,16	16,57
estime de soi	46	32,87	0,7	14,49
anxiété pré - test	44	41,61	1,32	21,12
anxiété post - test	42	33,45	1,16	22,38
rendement	33	7,82	0,18	13,36
<u>Total:</u>				
motivation	41	139,56	3,4	15,64
estime de soi	58	32,69	0,71	16,46
anxiété pré - test	57	40,86	1,16	21,44
anxiété post - test	54	32,8	1	22,46
rendement	43	7,81	0,17	14,58

4.10. Vérification des hypothèses de recherche

Nous croyons que le fait de ne pas avoir eu beaucoup de corrélations entre les caractéristiques est dû à la taille des petits groupes. Ceux-ci ont eu une influence sur nos résultats.

H_0 = Les étudiantes de première année en soins infirmiers vivent de l'anxiété lors des apprentissages acquis en laboratoire et en stage.

Quand il répond au questionnaire d'état d'anxiété de Spielberger, un individu peut obtenir un résultat près de 20 et ne vivre aucune anxiété, ou obtenir une réponse près de 80 et ainsi être extrêmement anxieux voire même angoissé.

Dans cette étude, on ne peut rejeter cette hypothèse puisqu'effectivement les étudiantes vivent une anxiété passant de légère à moyenne; les résultats variant jusqu'à 67.

On peut donc dire que les étudiantes en soins infirmiers vivent une certaine anxiété qui n'est pas extrême puisqu'elle est peu élevée, et que cette anxiété varie de l'une à l'autre. A chaque année, les étudiantes nous rapportent de vive voix leur anxiété face aux stages qui s'en viennent et surtout lors de la journée même du stage. Cette étude confirme donc ces données recueillies au fil des ans. Cette anxiété est plus forte au début du stage.

H₁ = Le niveau d'anxiété chez un étudiante est plus bas lors du post - test

Dans notre recherche, les étudiantes vivent un niveau d'anxiété moyen au pré - test (tableau 17). Les résultats varient de 27 (peu anxieux) à 67 (très anxieux), avec une moyenne de 40,86 et un écart type de 8,76 comparativement à une moyenne de 32,8 lors du post - test et dont l'écart- type a légèrement baissé à 7,36. Les valeurs varient de 23 (peu anxieux) à 55 (assez anxieux).

Les résultats démontrent que, dans l'ensemble, l'anxiété vécue par les étudiantes en soins infirmiers face au stage à l'hôpital a diminué. Ceci nous indique donc qu'un stage en milieu hospitalier contribue à abaisser l'anxiété chez les étudiantes.

La première hypothèse mentionnait que les étudiantes de première année en soins infirmiers vivaient de l'anxiété. Effectivement, on constate qu'il existe une certaine anxiété et que celle-ci est peu forte.

H₂ = Lorsque le niveau d'estime de soi s'élève, le niveau d'anxiété est plus bas.

La moyenne de l'estime de soi est de 32,69. Les données recueillies s'échelonnent entre 13 et 40. L'ensemble des données se situent entre 27,31 et 38,07. L'écart type est de 0,71 et la covariance de 16,46. Donc la majorité des étudiantes manifestent une très bonne estime d'elles- mêmes (tableau 17).

Parmi celles qui ont une bonne estime de soi, on retrouve des étudiantes anxieuses, d'autres ne l'étant pas. On ne peut pas dire que l'étudiante ayant une bonne estime de soi aura un niveau d'anxiété plus bas en étant moins anxieuse.

La corrélation entre l'estime de soi et l'anxiété vécue au pré - test ou au post - test est tellement faible ($r = 0,23$ et $r = 0,27$ avec $p > 0,05$) qu'on ne peut dire qu'il existe un lien révélateur. Donc notre hypothèse ne peut être confirmée. De plus la probabilité qu'on retrouve les mêmes résultats dans une population est peu possible puisque $p > 0,05$. Une étude entreprise par De Man (1991) et qui vérifiait le lien entre l'estime de soi et l'anxiété chez des étudiants de l'université nous révèle des résultats similaires, c'est-à-dire faibles entre les deux variables, puisque $r = -0,40$ avec $p < 0,001$. Il existe une faible corrélation entre l'anxiété et l'estime de soi (tableau 18).

Tableau 18

Analyses de corrélations entre les différentes caractéristiques étudiées

Session d'automne

	motivation		estime de soi		anxiété post		rendement	
	r	p	r	p	r	p	r	p
anxiété pré - test	-0,06	0,73	-0,23	0,08			0,02	0,89
anxiété post - test	-0,09	0,6	0,27	0,05		1		
estime de soi	-0,14	0,41		1				
rendement	0,27	0,14	0,24	0,12	0,05	0,75		1
emploi	-0,05	0,76	-0,07	0,6	-0,14	0,3	-0,07	0,65

r = corrélations

p = probabilités

H₃ = Il y a une relation étroite entre une haute estime de soi et une forte motivation chez l'étudiante.

Parmi les étudiantes qui sont beaucoup motivées, la majorité a une forte estime de soi. C'est la même chose chez les étudiantes qui accordent peu d'intérêt ou de motivation pour les études. Par contre, la chercheure ne s'attendait pas à ce que plus la motivation s'élève, plus l'estime de soi soit faible, $r = -0,14$ et $p = 0,41$. Les résultats nous indiquent que la corrélation est faible, peu significative. Les deux variables opèrent séparément, donc il n'y a pas de possibilité d'extrapoler le tout à une population du même type.

La troisième hypothèse faisait mention d'un lien entre une haute estime de soi et une forte motivation. Nous avons constaté que, dans certains cas ce fut le contraire car les résultats indiquent qu'il semblerait y avoir une influence puisque l'estime de soi a tendance à diminuer lorsque la motivation s'élève.

H₄ = Il y a un lien entre une forte motivation scolaire et un niveau d'anxiété plus bas lors du post - test.

D'après le tableau 17, la moyenne de l'échantillon pour la caractéristique motivation est de 139,56. Les résultats varient entre 92 et 193. Dans l'ensemble, les étudiantes manifestent une motivation moyenne. Par contre, l'écart type nous indique que les valeurs sont très dispersées.

Il n'y a pas de liens significatifs entre la motivation et l'anxiété autant lors du pré - test qu'au post test puisque les corrélations sont négatives et très faibles

(tableau 18) Les valeurs sont très dispersées. L'anxiété peut être différente d'une personne à l'autre même si la motivation qui les habite est forte.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons constaté de façon globale chez les étudiantes que les sources de leur motivation sont intrinsèques à la connaissance et extrinsèques identifiées. Il faudrait peut-être penser dans une autre étude à vérifier s'il existe un lien entre l'anxiété et les différentes catégories de motivation, ce qui n'était pas le but de notre expérimentation puisque nous voulions savoir de façon globale quelle était la motivation des étudiantes. Dans cette étude, nous ne pouvons établir des liens entre les sous - échelles de la motivation et les variables telles l'estime de soi et l'anxiété, car notre échantillon est trop faible. Si cela avait été possible, on aurait pu déterminer si l'anxiété peut varier d'une étudiante à l'autre et si cela dépendait de la classification de sa motivation. Par contre nous pouvons vérifier s'il y a un lien avec les grandes catégories (tableau 19).

Tableau 19

Analyses de corrélation entre les catégories
de motivation et l'anxiété au pré - test

	nombre d'étudiants	r	p
motivation intrinsèque à la connaissance	10	-0,58	0,08
motivation intrinsèque à l'accomplissement	9	-0,49	0,18
motivation intrinsèque à la stimulation	3	-0,17	0,89
motivation extrinsèque identifiée	22	-0,14	0,53
motivation extrinsèque introjectée	6	-0,38	0,46
motivation extrinsèque intégrée	6	-0,17	0,74
amotivation	0		

On ne peut prouver qu'il y a une corrélation entre l'anxiété et les différentes catégories de motivation puisqu'elle est faible dans chacun des cas. Sauf pour la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation extrinsèque introjectée, on constate que la corrélation est un peu plus forte. Comme dans tous les cas, $p>0,05$, on ne peut retenir l'hypothèse suivante que chaque catégorie vient influencer le niveau d'anxiété.

Au départ lors de la construction de nos hypothèses de recherche, l'auteure s'attendait à ce que plus la motivation soit forte, plus l'anxiété diminue. Ceci c'est avéré véridique. Par contre on ne s'attendait pas à ce que la corrélation soit faible puisque $r= -0,09$. On ne peut donc retenir cette hypothèse.

H5 - Lorsque le niveau d'anxiété est élevé au post test, le rendement scolaire est plus faible.

Il n'existe aucun lien significatif entre l'anxiété et le rendement, les valeurs étant trop dispersées: $r=0,05$ et $p =0,75$. En général, les résultats nous indiquent qu'effectivement les étudiantes vivant le moins d'anxiété n'offraient pas nécessairement un meilleur rendement que les étudiantes plus anxieuses. Il est impossible d'affirmer qu'une étudiante anxieuse ne donnera pas une bonne performance (tableau 18).

H6 - Une haute estime de soi et une forte motivation permettent un rendement élevé à la fin du stage.

La majorité des étudiantes se situent bien à la variable rendement puisque la moyenne du groupe est de 7,64 sur 10 (tableau 17).

L'estime de soi ne jouant pas un rôle sur le rendement, on peut dire alors qu'elle l'influence très peu puisque $r= 0,24$ (tableau 18). La corrélation est linéaire. Treize étudiantes qui offrent un très bon rendement et qui ont aussi une forte estime de soi, et sept étudiantes ayant un faible rendement ont par ailleurs une forte estime de soi. On constate aussi qu'il y a plus d'étudiantes ayant une haute estime de soi et qui obtiennent un rendement au dessus de 7,5 /10. Il n'y a donc pas de liens marquants entre le rendement et l'estime de soi puisque la corrélation est presque nulle. Ce qui vient contredire une étude citée dans Hébert (1989) où la réussite à l'école serait associée à une estime de soi positive.

Il existe peu de liens entre la motivation et le rendement. La corrélation est faible $r=0,27$. Les données sur la motivation révèlent que plus celles-ci s'élèvent, plus le rendement s'élève mais légèrement. On ne peut pas dire que plus la motivation est forte, plus le rendement est fort.

H7 - L'emploi influence le niveau d'anxiété chez l'étudiante ainsi que son rendement.

Le fait d'avoir un travail à temps partiel, qu'il soit effectué par un homme ou une femme, n'a pas d'influence sur le rendement ni sur l'anxiété. La probabilité de retrouver des résultats similaires dans un autre groupe est très faible aussi puisque $p > 0,05$.(tableau 20)

Tableau 20

Analyses de régression simple par rapport à l'emploi

	anxiété pré-test		anxiété post-test		rendement	
	r	p	r	p	r	p
Emploi (filles)	0,008	1,0	0,25	0,11	0,08	0,67
Emploi (garçons)	0,36	0,21	0,07	0,84	0,06	0,86

DISCUSSION

La présente étude tentait de vérifier si la motivation et l'estime de soi avaient une influence positive en abaissant le niveau d'anxiété chez les étudiantes de première année en soins infirmiers. Nous avons trouvé qu'il n'existe pas de liens significatifs entre ces différentes caractéristiques et l'anxiété.

Avec le test TRAC avant le début de la session, la chercheure s'attendait d'avoir des étudiantes avec un niveau d'anxiété moyen durant la session. Ce qui s'est avéré vérifique puisqu'effectivement, il y a eu des étudiantes anxieuses. Puis plus d'un tiers des étudiantes se disaient motivées dans leurs études. Ce test nous indiquait aussi qu'on pouvait rencontrer des étudiantes anxieuses ayant un emploi à temps partiel et qui manifestent beaucoup d'intérêt pour leurs études.

L'évaluation du rendement fait par les professeurs nous a permis de constater que les étudiantes vivaient une certaine anxiété plus grande à l'automne qu'à l'hiver puisqu'ils remarquèrent des symptômes physiques ou un changement dans leurs comportements. De plus, les professeurs constatèrent que l'anxiété avait diminué puisque toutes les étudiantes lors du stage d'automne offraient un bon rendement. A l'hiver, certaines augmentèrent leur cote, d'autres échouèrent en affichant une cote plus basse que 6/10. Ceci peut s'expliquer par le fait que quelques étudiantes seraient nerveuses de par leur nature, d'autres constatent qu'elles ne sont pas à leur place en ayant choisis ce programme d'études, et finalement quelques unes constatent qu'ils n'aiment pas cela et sont peu motivés à venir en stage. Ceci pourrait amener pour certaines

un mauvais rendement. Il apparaît évident qu'il aurait fallut dans cette étude investiguer cas par cas, pour obtenir des résultats plus précis. Ceci pourrait être le sujet d'une prochaine étude.

En ce qui a trait à l'emploi, 59% des femmes travaillent ainsi que 56% des hommes, le nombre d'heures varie de 5 à 30 heures par semaine. Les données recueillies renforcent l'étude de Ducharme et Terril (1993) qui mentionne que le rendement est influencé lorsqu'un étudiant travaille plus de 15 heures/semaine. Dans notre échantillon, 11 étudiantes travaillent plus de quinze heures par semaine. Seulement deux étudiantes de ce groupe offrent un rendement plus faible comparativement aux autres qui donnent un rendement plus élevé de 8/10. Toutes les corrélations entre l'emploi et les différentes caractéristiques sont très faibles. Tout ceci s'explique peut-être par un certain encadrement ou le renforcement positif venant du professeur de stage, ou parce que les étudiantes ont trouvé une bonne façon de s'organiser et de concilier leurs études et leur emploi.

En général à l'automne, les données recueillies par l'ASTA TEST nous permettent de dire qu'elles vivent une anxiété moyenne et certaines de ces étudiantes sont plus anxieuses. A l'hiver, cette anxiété a tendance à s'abaisser. Les étudiantes (es) sont plus calmes et moins anxieuses au post - test et à l'hiver, cette anxiété diminue encore. Qu'elles travaillent ou non, un changement positif est remarqué au niveau de l'anxiété et ce d'une session à l'autre. Au niveau des laboratoires, l'anxiété était plus forte durant l'hiver et lors du premier jour de stage. Près d'un tiers des étudiantes vivaient de l'anxiété à l'automne tandis qu'à l'hiver plus de 50% des étudiantes se disaient anxieuses. Les résultats de notre

étude sont cohérents avec ceux obtenus dans l'étude de Kameoka, Newton, Hoelter et Tanaka-Matsumi, (1982) qui évalue l'anxiété chez les hommes et les femmes et compare plusieurs mesures d'anxiété. Pour l'ASTA TEST de Spielberger, la moyenne est de 37,43 , l'écart - type est de 10,46 avec une probabilité plus faible que 0.001. Comme l'anxiété n'est pas très élevée, ceci nous amènent à suggérer qu'une bonne partie des étudiantes ne se laisse pas influencer par des événements tel le stress d'un stage.

Le questionnaire d'anxiété en stage nous a permis de constater la présence lors du premier jour de stage d'apprehension, de nervosité et de tension. Quelques étudiantes manifestaient des symptômes physiques d'anxiété. À l'hiver, le premier jour de stage fut un peu moins anxiogène que celui d'automne de par la diversité des techniques de soins apprises. On constate dans les deux sessions de stage que l'anxiété s'estompe pour finalement être peu présente à la fin de chaque stage. De plus, les femmes étaient un peu plus anxieuses et nerveuses que les hommes. Curieusement, on remarque aussi que les étudiantes qui n'ont pas d'emploi manifestent davantage des réactions d'anxiété. Il est difficile d'expliquer ce phénomène car les caractéristiques observées dans cette étude ont peu d'influence l'une sur l'autre.

Si on jette un coup d'oeil sur les autres caractéristiques, les étudiantes ont une bonne estime de soi peu importe le sexe. Il existe une faible corrélation entre l'estime de soi et l'anxiété puisque $r = 0,23$ au pré - test et $r = 0,27$ pour le post - test. Il n'y a pas de liens marquants entre l'estime de soi et le rendement. La notion d'estime de soi, perçue comme l'évaluation plus ou moins négative que la personne donne de ses aptitudes et de ses identités a reçu une attention

particulière, car elle est liée au fait que l'estime de soi influence la facilité avec laquelle le sujet effectue divers apprentissages professionnels, et de la façon dont il s'adapte aux diverses situations. Rosenberg (1981), cité dans Kellerhalls, Montandon, Ritschard et Sardi (1992) écrit que les résultats font apparaître une relation claire et stable entre une faible estime de soi et des manifestations d'anxiété, ce qui n'est pas le cas dans cette étude.

Quant à la motivation, il ne semble pas y avoir de liens significatifs avec l'anxiété. Alors on ne peut pas dire qu'une forte motivation peut abaisser le niveau d'anxiété chez les étudiantes. Les étudiantes de première année en soins infirmiers sont motivées dans leurs études par une motivation intrinsèque à la connaissance et par une motivation extrinsèque identifiée peu importe s'il s'agit d'un homme ou d'une femme. Probablement que le programme en soins infirmiers incite les étudiantes à être motivées par ces deux façons puisqu'elles explorent et découvrent de nouveaux horizons par l'apprentissage de techniques spécifiques et par la mise en pratique de celles-ci en stage.

Certaines études citées dans Sénechal et al.(1992) ont démontré que les étudiantes sont plus motivées intrinsèquement, plus motivées extrinsèquement par identification, moins motivées extrinsèquement par régulation externe et moins amotivées que les étudiants. Il est proposé que la nature du programme dans lequel les étudiants sont inscrits est une autre variable qui devrait influencer la motivation des étudiantes. En effet, le programme d'études détermine en bonne partie le contenu des cours, la façon de dispenser les cours, ainsi que la nature des échanges qui s'y déroulent. De par leur orientation, certains types de programmes peuvent induire un climat contrôlant sur les professeurs et les

étudiantes et favoriser par là une diminution de la motivation intrinsèque. Par contre, d'autres programmes plus ouverts devraient créer un climat favorable à l'autonomie et ainsi favoriser une hausse de la motivation intrinsèque. Donc, la nature du programme pourrait faire varier la motivation académique d'un étudiante.

Un lien peut être établi avec les résultats de cette étude puisque les étudiantes de soins infirmiers sont motivées par la motivation intrinsèque à la connaissance et par la motivation extrinsèque identifiée. Par contre ce thème pourrait être davantage élaboré avec un échantillon plus grand d'étudiantes en soins infirmiers dans une autre étude, car cela serait beaucoup plus représentatif. Ceci permettrait aussi de créer des liens entre les différentes sous - échelles des catégories de motivation de l'ÉMÉ. Il n'existe pas de liens significatifs entre l'anxiété et la motivation ainsi que le rendement. Cela n'implique aucun effet.

Reprendons le cadre de Schlanger où dans toute situation cognitive, il existe un savoir, un savoir être et un savoir faire. L'intégration des savoirs est une dimension essentielle à l'apprentissage. L'élève doit greffer un nouveau savoir sur ses savoirs antérieurs modifiant ainsi la structure de son univers pour finalement être en mesure de transférer ses savoirs. Le modèle cognitiviste nous permet de mettre davantage l'accent sur les processus d'acquisitions des connaissances et sur le développement des habiletés intellectuelles. L'étudiante se situe au centre de l'action car l'apprentissage est perçu comme un processus actif, cumulatif et productif (Guy, 1994). Si l'on considère que l'apprentissage est l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles attitudes ou de nouvelles habiletés, on comprend facilement que l'apprentissage constitue un processus

interactif. Cela suppose que l'étudiante fait des liens et met en relation ses savoirs.

Modifier la conception de l'étudiante et sa façon d'apprendre peut être anxiogène pour elle. Travailler sur son savoir - être, sur ses attitudes demandent du temps et de l'investissement. Ce ne sont pas tous les étudiants qui ont la volonté de le faire.

Intégrer de nouvelles connaissances peuvent être anxiogènes pour quelques étudiantes surtout si elles doivent être exécutées dans de brefs délais dans une milieu clinique, comme le font les étudiantes en soins infirmiers. Quand on apprend de nouveaux éléments et qu'il est difficile d'établir de nouveaux construits, de nouveaux schèmes de pensée, de faire des liens entre l'ancien savoir et le nouveau, cela peut occasionner chez certains individus de l'anxiété. Par contre, on constate aussi que le niveau d'anxiété peut-être très bas chez certaines personnes parce qu'elles ont acquis de la facilité à faire des transferts de connaissances et à les mettre en pratique. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage provoque normalement une légère anxiété du fait qu'il entraîne des changements de comportement. Ce type d'anxiété peut souvent devenir source de motivation.

L'évaluation (sommative ou formative) permet ce genre de transfert de savoir. L'évaluation formative favorise l'amélioration des apprentissages. Elle permet de corriger les erreurs d'apprentissages, en assure une progression, soutient la motivation des élèves et favorise leur persistance dans les tâches d'apprentissage. L'étudiant participe activement à ce processus pour obtenir une

modification de son comportement. Comme le stage comporte continuellement des évaluations formatives, celles - ci permettent habituellement de diminuer l'anxiété des étudiantes ou de l'augmenter si elles ont de la difficulté à intégrer leurs savoirs.

On établit beaucoup de liens entre la matière enseignée en théorie et le contenu des laboratoires. Comme stratégie d'apprentissage, le professeur travaille souvent avec des mises en situation pour intégrer ainsi les savoirs appris en théorie. Finalement en stage, il met en interaction son savoir - faire par l'intégration de ses connaissances et de son savoir - être puisqu'il doit établir une ou des stratégies de soins avec son client. L'acquisition de ses apprentissages ne se faisant pas, cela affecte évidemment le rendement de l'étudiante.

De nombreuses variables internes ou externes peuvent influencer la situation d'apprentissage et le comportement de l'étudiante qui est en fait l'apprenante. L'estime de soi et la motivation modifient la façon d'apprendre. De par sa volonté d'agir, une étudiante qui fait l'acquisition de nouveaux savoirs par des processus interactifs peut établir beaucoup de liens. Une étudiante motivée et ayant une forte estime de soi peut vivre de l'anxiété lors de ses apprentissages. Tout dépend de la façon dont elle gère ses nouvelles connaissances lors des situations cognitives.

Limites:

Dans notre étude, nous avons constaté la présence de limites. Entre autres, le fait d'avoir un groupe de référence au lieu d'un groupe de contrôle en est une. Comme la recherche n'est pas de type expérimental, notre groupe

expérimental n'a pas subit à priori de traitement. Nous n'avons fait qu'observer quelques caractéristiques de la personnalité des étudiants comme par exemple l'anxiété si elle était présente en stage et si le fait de faire un stage dans un milieu clinique dans un centre hospitalier pouvait diminuer cette anxiété. Nous avons pris pour acquis que le stage était une forme de traitement. Nous avons répété cette observation lors du stage à l'hiver afin de vérifier s'il y avait présence là aussi des signes d'anxiété. Il aurait été préférable alors d'avoir un autre groupe (de contrôle) et faire la passation d'un pré - test et d'un post - test avec ce groupe, puis faire subir au groupe expérimental un traitement X pour les variables estime de soi et anxiété. Ce ne fut pas le cas. L'étude ne révèle pas toute la personnalité des personnes observées mais certaines caractéristiques. Donc nous ne pouvions extrapoler nos résultats recueillis avec le groupe expérimental, établir des liens avec le groupe de référence et ainsi vérifier s'il y avait un changement. Nous n'avons d'ailleurs passé qu'un pré - test au groupe de référence. Nous pourrions peut-être établir d'autres liens avec d'autres groupes d'étudiantes au collégial, sauf qu'à l'intérieur de notre collège cela s'applique peu.

Dans cette étude, nous avons constater qu'il y a peut-être trop de questions et d'hypothèses de recherche et que chacune d'elle n'a pu être exploitée en profondeur. Nous ne pouvons alors y répondre de façon adéquate.

Demander aux étudiantes un auto - évaluation et décrire leur propre perception du problème à partir d'échelles peut être une limite. Chacune des étudiantes peut interpréter à sa façon ce que veulent dire certains mots. Ceci

peut amener alors une confusion au niveau de la compréhension des questions ou des affirmations et ainsi modifier leurs réponses.

Il y a aussi une contrainte de temps, c'est-à-dire que la chercheure étant elle-même enseignante dans les stages, ne pouvait faire cette expérimentation dans un autre collège. Puis le fait d'utiliser à l'hiver l'échelle de motivation dans les études lors du post - test en est une autre. De plus, le peu de sujets ne nous a pas permis d'établir des liens avec les sous - catégories de l'ÉMÉ.

RECOMMANDATIONS

Les résultats obtenus nous emmènent cependant à formuler les suggestions suivantes par rapport au groupe expérimental ainsi qu'au collège auquel j'enseigne. Il nous semble bon de les faire, car elles pourraient être à la base de recherches futures. En voici quelques unes pouvant abaisser de différentes façons le niveau d'anxiété des étudiantes lors des stages.

Premièrement, comme il existe beaucoup d'anxiété à l'hiver lors des laboratoires sur les injections et les pansements, il serait opportun de rapatrier à la session d'automne quelques techniques de laboratoire apprises à l'hiver (ex. glucomètre, injection sous cutanée). Donc le fait d'échelonner l'apprentissage d'éléments anxiogènes sur deux sessions au lieu d'une peut être un élément favorable.

Deuxièmement, il serait préférable pour l'étudiante d'avoir un premier contact avec le client le matin même du premier jour de stage et non pas d'attendre en après midi pour entrer dans une chambre et parler à un client. De plus, il est fort possible qu'enseigner des techniques de relaxation permettraient aux étudiantes de diminuer leur niveau d'anxiété surtout lorsqu'elles ont à exécuter une technique en stage à l'hôpital. Par exemple, utiliser la visualisation, des techniques de respiration, faire de la programmation positive sont des moyens de relaxation à la portée des étudiants pour minimiser leur anxiété. Il est

bien évident que dans cette étude nous n'avons pas étudié cet aspect et que nous n'avons pas de données pour appuyer cette affirmation.

Troisièmement, certains facteurs sont susceptibles d'influencer l'intérêt des étudiantes en soins infirmiers pour les stages cliniques. Le professeur représente pour elles un élément d'influence, par sa présence continue auprès d'elles, parce qu'il est personne ressource et modèle et parce qu'il assure le lien entre le milieu et les étudiantes. Le fait d'avoir deux fois le même professeur pourrait abaisser ou augmenter le niveau d'anxiété. Cela dépend du contact établi entre eux. Favoriser une attitude d'encouragement et de l'encadrement chez l'étudiante par le professeur peut aussi avoir un bienfait stimulant. De plus, favoriser une approche systémique dans son enseignement et faire des liens avec ce que l'étudiante apprend dans les autres cours seraient bénéfiques pour minimiser l'anxiété de l'étudiante.

Quatrièmement, encourager l'étudiante à pratiquer au laboratoire du collège avant son stage serait grandement apprécié et moins anxiogène. Elles mettent alors en pratique les connaissances acquises depuis le début de la session. Elles sont plus sûres d'elles, acquièrent davantage de la dextérité dans la manipulation du matériel, de l'efficacité dans leurs soins et une plus grande compétence dans leur communication avec un client.

Cinquièmement, leur donner des mises en situations à leur niveau en laboratoire et en stage sont autant d'interventions possibles qui permettraient d'abaisser le niveau d'anxiété chez les étudiantes.

Dans une étude faite par Mogan et Thorne (1985), les résultats ont nettement démontré que plus vite les étudiantes mettaient en pratique les compétences qu'elles venaient d'acquérir, meilleures étaient leurs aptitudes. Donc on pourrait suggérer aux professeurs de faire le stage un peu plus tôt dans la session. C'est-à-dire au lieu de commencer à la fin d'octobre, le stage débuterait à la mi - septembre. Par la même occasion, le fait de ne pas avoir vu toutes les techniques de la session en laboratoire dans un seul bloc pourrait être un élément qui diminue l'anxiété.

L'attitude de l'étudiante est très importante. Avoir confiance en soi, être positive, avoir un but précis et réaliste, être motivée sont autant d'éléments qui ont une influence sur le comportement de l'étudiante et par le fait même sur son niveau d'anxiété et sur son rendement.

Finalement, une dernière piste possible serait dans une étude ultérieure de comparer des échantillons provenant de deux collèges différents. Ceci serait plus représentatif, surtout si ces échantillons sont plus grands. L'on pourrait comparer les mêmes caractéristiques exploitées dans notre étude et voir si cela a une influence sur l'anxiété vécue par les étudiantes en stage.

BIBLIOGRAPHIE

- Alawiye, O. et Alawiye Z. C. (mars 1988). Self-concept Development of Ghanaian School Children. The Journal of Psychology ,vol 122, no 2, p.139 à 145.
- Altamirano, C. et Mckenzie, M.C. (1992). Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons. Expérimentation d'un programme motivationnel en première année de techniques d'éducation spécialisée Cegep Joliette-de-Lanaudière: Collection Recherche.
- Auteurs collectifs. (juillet 1992). Les jeunes entre le travail et les études. Le marché du travail, p.81 à 90.
- Barbeau, D. (oct. 1993). La motivation scolaire. Pédagogie Collégiale, vol 7, no 1, p.20 à 27.
- Beaudry, O. (1988).Le lien entre l'anxiété de l'adolescent 12-13 ans ou les peurs ressenties face au secondaire lors du passage du primaire au secondaire et le rendement scolaire en première année du secondaire. Mémoire de maîtrise inédit à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bélisle, M. Deshaies, P. Larose, M.J. et De Broin, L. (1993). Réduction de l'anxiété en laboratoire d'enseignement en éducation physique. Revue des sciences de l'éducation, vol 19, no2, p.291 à 305.
- Bergeron-Miaro. P. (1978). Effets du niveau d'anxiété vis - à - vis les tests et du type d'objectif sur le rendement des étudiantes. Mémoire de maîtrise inédit à l'Université Laval.
- Branden, N. (1992). What is Self-Esteem? dans Walz, G.R. et Bleuer, J.C. A Students Self-Esteem; A vital element of school success. Ed. CAPS. Michigan,p.15 à 26.
- Brown, M. T et Duren, P S. (avril 1988). Construct Validity for Blacks of The State-Trait Anxiety Inventory. Measurement and Evaluation in Counseling and Developpment., vol 21, p.25 à 32.

Chouinard, R. (décembre 1992). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire. Théorie et interprétation. Traces, vol 30, no 5, p.19 à 30.

Conseil des Collèges. (juin 1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement au collégial. Gouvernement du Québec.

Cook, J et Fontaine, K-L. (1991). Soins infirmiers: psychiatrie et santé mentale. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.

Crépeau, M. (nov-déc.1995). L'apprentissage des techniques de soins en milieu clinique. L'infirmière du Québec, p.16 à 24.

D'Aragon, M-A. (mai 1991). L'estime de soi, élixir de santé. Revue Santé , p.30-31.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

De Man, A. F; Hall, V et Stout, Dale. (avril 1990). Neurotic Nucleus and Test Anxiety. The Journal of Psychology, vol 125, no 6, p.671 à 675.

Ducharme, R. et Terril, R. (oct. 1993). Analyse descriptive de certaines caractéristiques des étudiants et étudiantes qui arrivent au collégial cité dans "Les élèves qui sont là" Pédagogie Collégiale, vol 7, no 1, p.17-18.

Excel version 4,0. 1985-1992 (logiciel). Microsoft Corporation. Soft-Art, inc.

Falardeau, I., Larose, S. et Roy, R. (1989). Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC).Cégep de Sainte-Foy.

Gagnon, M. (1977). La motivation: des protéines pédagogiques. Mémoire inédit.

Guay-Genest,S. (mai 1987). Stress et double rôle, une étude chez les infirmières. Thèse doctorale inédite, Université Laval.

- Guy, H. (déc. 1994). L'intégration des apprentissages, ou ce qui traverse les âges et les modes. Lignes pédagogiques, vol 9, no 1, Cegep de Rimouski, p.5 à 8.
- Holly, W.J. (1992). Students' Self-Esteem and Academic Achievement, dans Walz, G.R. et Bleuer, J.C. A Student Self-Esteem; A Vital Element of School Success. Ed. CAPS Michigan., p.49 à 54.
- Kameoka, V.A. Newton. R.R. Hoelter, J-W. Tanaka-Matsumi, J.. (1982). Maximum Likelihood Estimation of Factor Structure of Anxiety Measures: A Multiple Group Comparaison. Californie.
- Kellerhals, J. Montandon, C. Ritschard, G et Sardi M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. Revue Française de Sociologie, no 33, p.313 à 333
- Kozier, B. et Erb, G. (1983). Soins infirmiers: une approche globale. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Labonté, S. (1989). Trait d'anxiété et troubles de la personnalité. Mémoire inédit à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Larose, S. et Roy, R. (février 1990). L'aide à l'apprentissage: du dépistage à l'intervention. Pédagogie Collégiale, vol 3, no 3, p.17 à 23.
- Larose, S. et Roy, R. (1991). Test de réactions et d'adaptation au Collégial. Intégration aux études collégiales: le manuel. Sainte-Foy: Cegep de Sainte-Foy.
- Lasnier, F. et Lessard C. (1994). Le stresseur en psychologie du sport; modélisation et mesures. Sainte-Foy: Cegep de Sainte-Foy.
- Lemyre, L. (1986). Stress psychologique et appréhension cognitive. Mémoire inédit à l'Université Laval.
- Lesse, S. (1982). The relationship of anxiety to depression. American Journal of psychotherapy, vol 36, p.332 à 349.

- Lian-Hwang , C. (1992). The Relationship of Career Goal and Self-Esteem Among Adolescents dans Walz, G.R. et Bleuer, J.C. A Student Self-Esteem: A Vital Element of School Success, Michigan: Ed. CAPS, p.181-184.
- Mitchell, C. L. (1988). Attributions of Responsibility for Problem Cause and Problem Solution: Their Relationship to Self-Esteem. The Journal of Psychology, vol 122, no 5, p.511 à 518.
- Mogan, J. et Thorne, S. (été 1985). Injection Giving: The Effect of Time Lapse Between Learning and Actual Practice on Student Confidence. Perspectives on nursing, vol 17, no 2, p.49 à 58
- Potter, P. Perry, A.G., (1990). Traduit par Truchon, S. et Fleury, D. Soins infirmiers. Théorie et pratique. Ottawa: Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Robb, J. D. (1990). The effect of competitive anxiety and reinforcement on the performance of collegiate student athletes, Mémoire inédit, Bowling Green State University.
- Rosenberg, M. (1965). Society and The Adolescent Self-Image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sarason, I.G. (1972). Experimental approach to test anxiety: «Attention in the uses of information». dans C.P Spielberger (Ed.) Anxiety: current trends in theory and research, vol 2, New York: Academic Press, p.381-403.
- Schlanger, J. (1990). La situation cognitive. Paris: Éditions Méridiens Klincksiek.
- Schmoult-Valois, D. Saba, V. Rahal, L. (1984). Diagnostic infirmier: choix d'une classification, impacts pédagogiques. Collège Bois de Boulogne: Montréal: Édition Décarie.
- Selye H. (1974). Stress sans détresse. Montréal: La Presse.
- Sénéchal, C. Vallerand, R.J. et Pelletier, L G. (1992). Type de programme universitaire et sexe de l'étudiante: effets sur la perception du climat et sur la motivation. Revue des sciences de l'éducation, vol 18, no 3, p.375 à 388.

Spielberger, C.D. (1966). Anxiety and behavior, Theory and Research on anxiety New York: Ed. Academic Press.

Spielberger, C.D. (1971). Notes and comments on trait state anxiety and motor behavior. Journal of Motor Behavior, vol 3, p.265 à 279.

Spielberger, C.D. (1972). Anxiety: Currents Trends in Theory and Research New York: Ed. Academic Press, p.8 à 47.

Spielberger, C.D. et Sarason, I.G. (Ed). (1976). Stress and anxiety. New York: John Wiley and Sons.

Spielberger, C.D. O'Neil H.F. Hansen D.N. (1969). «Effects of state anxiety and task difficulty on computer-assisted learning». Journal of Educational psychology, vol 60, p.343 à 350.

SPSS (logiciel) IBM AIX version 3.2.5 Chicago: SPSS.

Stat View SE. 1988 (logiciel). Abacus Concepts.

Talbot, G. (1981). Les effets des significations du travail des étudiantes sur leur image de soi, leur motivation intrinsèque et leur rendement scolaire subséquent. Collège Régional Champlain et Direction générale de l'enseignement collégial.

Vallerand, R. Pelletier L.G. Blais, M.R. Brière N - M. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. Educational and Psychological Measurement, vol 52, no 4, p.1003 à 1017.

Vallerand, R. Pelletier L.G. Blais, M.R. Brière, N.M. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. Educational and Psychological Measurement, vol 53, no 1, 159 à 171.

Vallerand, R. Senécal, C. (printemps 1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. Apprentissage et Socialisation, vol. 5, no 1, p.49 à 62.

Vallerand, R.J. et le laboratoire de psychologie sociale. (1990). Motivation chez les personnes agées: conséquences pour la santé physique et mentale. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M.; et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). Revue Canadienne des Sciences du comportement, vol 21, no 3, p.323 à 349.

Vallières, E.F. Vallerand, R. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. International Journal of Psychology, vol 25, no 3, p.305 à 316.

Zujewskyj, T. et David, L. (automne 1985). Sources and Effects of Anxiety in Videotape Learning Experience. Perspectives on Nursing, vol 17, no 3, p.75 à 86.

ANNEXES

Annexe 1

TEST DE RÉACTIONS ET D'ADAPTATION
AU COLLÉGIAL
(T.R.A.C.)

Falardeau, I., Larose, S. et Roy, R.
Cégep de Sainte-Foy
1988

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des comportements et des attitudes en situation d'apprentissage scolaire.

Il est très important que tu répondes à toutes les questions.

Si tu n'as jamais vécu l'une de ces situations, imagine le plus clairement possible quelle serait ta réaction, si cela t'arrivait.

SECTION 1

Sur ta feuille-réponse, il y a une série de chiffres de 1 à 7 inscrits à côté du numéro de chacune des questions. La signification de ces chiffres est la suivante:

Jamais 1 2 3 4 5 6 7 Toujours

Tout ce que tu as à faire, c'est d'encercler le chiffre qui correspond le mieux à tes réactions personnelles dans ces situations. N'oublie pas d'appuyer fortement sur ton crayon lorsque tu réponds.

1. Après un examen, je me sens si tendu/e que j'ai l'estomac à l'envers.
2. La veille d'un examen, je me sens nerveux/se.
3. Pendant les examens, je suis si nerveux/se que je bloque sur certaines choses que je pensais pourtant bien connaître.
4. Au moment d'un examen, en attendant la distribution des questions je me sens nerveux/se.
5. Quand je me présente à mes examens, j'ai complété tous les problèmes et toutes les lectures recommandés pour bien maîtriser la matière à couvrir.
6. J'affronte les examens alors qu'il y a des parties de la matière que je n'ai pas vraiment étudiées.
7. Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion.
8. Quand je réponds à des questions dont les solutions sont données en annexe, je regarde d'avance la réponse.
9. Quand je fais du travail personnel, je ne suis pas concentré/e efficacement sur la tâche pour une bonne part du temps.
10. Avant un examen, je me demande si ce n'est pas cet examen qui m'empêchera de terminer mon cours.
11. Il m'arrive de penser qu'un échec signifierait la fin de mes études.
12. Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un/e autre étudiant/e capable de me donner un coup de pouce.
13. Lorsque je reçois le questionnaire d'examen, je sens mes mains trembler.
14. Lorsque je reçois le questionnaire d'examen, je sens mon cœur battre plus vite.
15. Après un examen, je me sens abattu/e.
16. Après les examens, je me sens tellement agité/e que ça me prend des heures à retrouver mon calme.
17. Quand j'arrive à un examen, j'ai étudié toute la matière prévue pour cet examen.
18. Quand je ne parviens pas à comprendre une notion, je m'absous de demander une explication supplémentaire à mon professeur.
19. Quand je me bute à un problème ou une lecture que je ne comprends pas, je perds beaucoup de temps à penser à toutes sortes de choses.
20. Pendant les examens, j'ai peur d'échouer.
21. Après un examen, il m'arrive de penser au retard que je devrais subir si je devais avoir un échec et ne pas terminer mon cours comme prévu.

22. Je m'abîmes de demander de l'aide à un/e autre étudiant/e quand je ne parviens pas à comprendre une notion vue en classe.
23. Pendant les examens, la nervosité m'empêche de bien travailler.
24. Avant de commencer un examen, j'ai un sentiment de malaise.
25. Pendant les examens, je transpire plus qu'en d'autres occasions.
26. Ça me fige quand je pense aux examens de fin d'année.
27. La veille d'un examen, je manque de temps pour effectuer une bonne révision de la matière.
28. Quand je vais chercher des explications supplémentaires auprès de mon professeur, je n'ose pas lui demander de répéter si je n'ai pas compris.
29. Dans mes cours, si un problème ou une notion théorique paraît difficile à comprendre à la première lecture, je passe par-dessus.
30. Pendant les examens, je me surprends à penser aux conséquences d'un échec possible.
31. Quand il est clair que je ne suis pas capable de réussir un problème ou de comprendre une notion théorique, je demande de l'aide à un/e autre étudiant/e dès que cela est possible.
32. Penser aux notes nuit à ma performance aux examens.
33. Pendant les examens, j'ai un sentiment de malaise.
34. Lorsque je suis mal préparé/e pour un examen, je deviens nerveux/se et je donne un rendement plus bas que ce que mes connaissances, même restreintes, peuvent me permettre.
35. Pendant les examens, je sens mon cœur battre plus vite.
36. Quand je me présente à mes examens, je suis en mesure de définir correctement toutes les notions-clés de chacun des chapitres à étudier.
37. J'hésite à solliciter l'aide de mon professeur quand j'ai besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière.
38. En travaillant mes matières scolaires, je pense à trop de choses pour être absorbé/e efficacement dans la tâche.
39. Pendant les examens, j'ai parfois peur de ne pas pouvoir obtenir mon diplôme.
40. Dans les premières semaines d'un cours, je m'assure de la collaboration d'autres étudiant/e/s pour que nous puissions nous entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière.
41. Mon état d'esprit, avant un examen, influence mon rendement.
42. Avant les examens, des pensées et des sentiments négatifs nuisent à ma concentration.
43. Pendant les examens, j'ai de la difficulté à me concentrer.
44. Je perds l'appétit avant un examen important.
45. Je me présente à mes examens après avoir mis le temps qu'il faut pour bien comprendre toute la matière à couvrir.
46. Dans mes cours, je pose une question s'il y a quelque chose que je ne comprends pas.
47. Quand je fais du travail personnel, mon étude est interrompue par des pauses trop fréquentes ou trop prolongées.
48. Avant les examens, je crains qu'un échec vienne entacher mon bulletin.

SECTION 2

Tu dois maintenant indiquer jusqu'à quel point, tu es d'accord ou non avec les énoncés qui suivent. La signification des chiffres est la suivante:

<i>TOTALEMENT EN DÉSACCORD</i>	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>	<i>TOTALEMENT D'ACCORD</i>
------------------------------------	----------------------	--------------------------------

Lis soigneusement chacune des questions, mais en répondant rapidement aux énoncés.

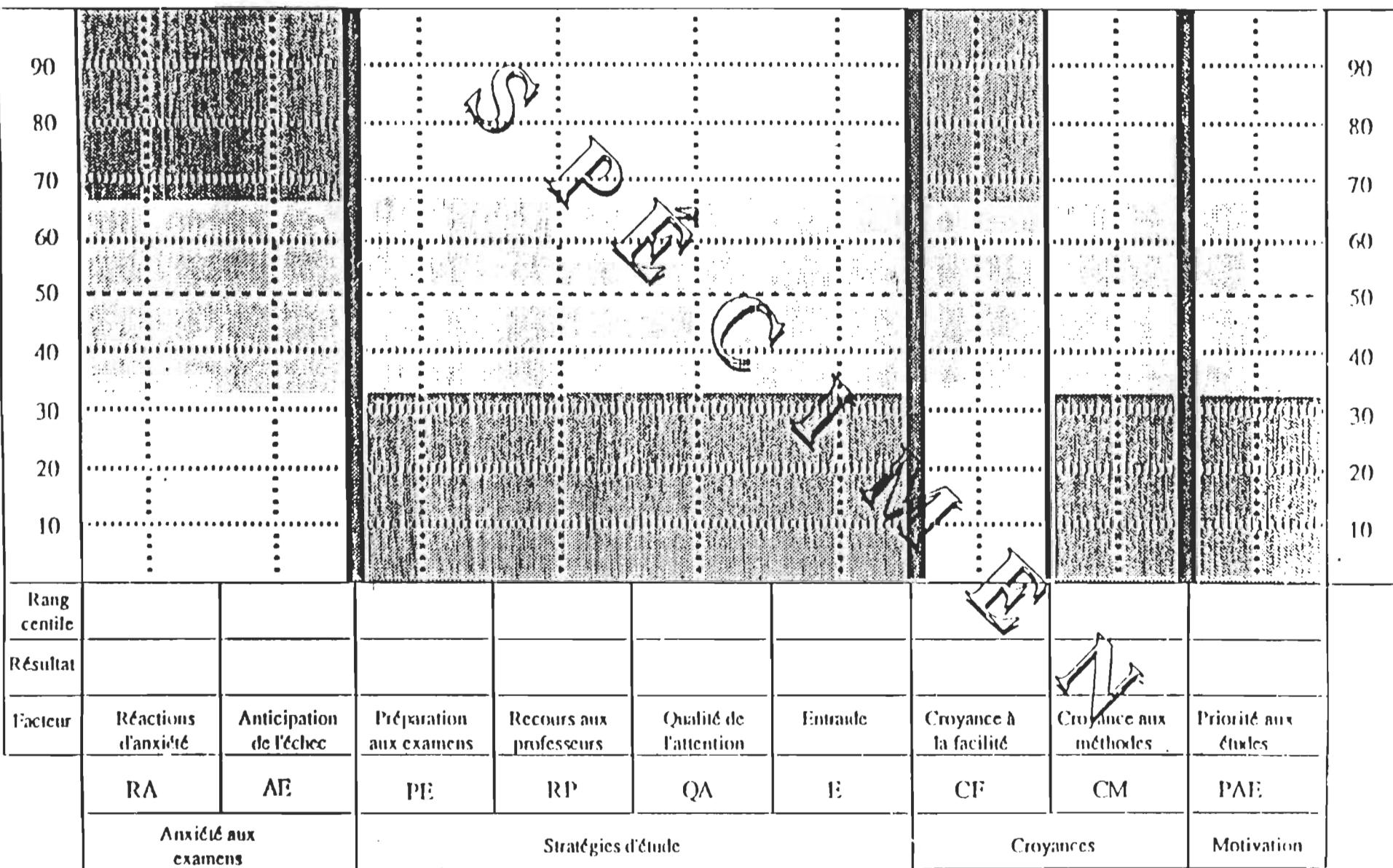
1. Certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort.
2. A l'école, la clé du succès est de travailler régulièrement.
3. En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire.
4. Ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont sans doute pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes.
5. Je soupçonne qu'il est bien plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir dans ses études.
6. S'il me faut bûcher très fort pour réussir dans le programme qui m'intéresse, je ne suis pas certain/e d'être prête à le faire.
7. Pour ceux et celles qui excellen t à l'école, il suffit de lire leurs notes théoriques pour bien les assimiler.
8. Dans la majorité des cas, c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales qui expliquent pourquoi certains ont d'excellents résultats.
9. Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études.
10. La plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'étude avant l'examen pour bien réussir.
11. On voit régulièrement des étudiants pas plus doués que les autres qui obtiennent d'excellents résultats, à cause de leur discipline de travail.
12. Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain/e que ça m'intéresse.

L'INTERPRÉTATION DES FACTEURS DU TRAC

Facteur	RÉSULTATS PEU ÉLEVÉS	RÉSULTATS ÉLEVÉS
LES FACTEURS D'ANXIÉTÉ		
RA	Vous éprouvez peu de réactions d'anxiété avant, pendant et après les examens.	Avant, pendant et après l'examen, vous éprouvez des réactions physiologiques telles que nervosité, transpiration, augmentation des battements cardiaques et aussi des réactions psychologiques telles que perte d'attention, pensées et sentiments négatifs. Ces signes d'anxiété peuvent vous empêcher de donner un bon rendement à l'examen si le facteur suivant est
AE	Vous n'anticipez pas l'échec. Vous êtes habituellement confiant de réussir un examen.	Lors des examens, vous entretenez des pensées négatives face à l'avenir («je n'aurai pas mon DEC», «je n'aurai pas une bonne moyenne») ou vous pensez aux conséquences négatives de l'échec («je serai obligé de reprendre le cours»). Vous avez peur de l'échec. Ce discours intérieur et les sentiments qui l'accompagnent nuisent à votre rendement scolaire.
LES STRATÉGIES D'ÉTUDE		
PE	Vous étudiez rarement la matière au complet et vous ne gardez pas de temps pour la réviser avant l'examen. Vous avez le sentiment de ne pas démêler la matière. Cette stratégie nuit à votre rendement scolaire, même si vous demandez l'aide du professeur.	Vous vous préparez aux examens en étudiant habituellement la matière au complet et en vous gardant du temps pour la réviser.
RP	Vous n'osez pas poser des questions en classe. Vous hésitez à demander au professeur de reprendre ses explications si vous n'avez pas suivi. Lorsque vous éprouvez des difficultés, vous préférez ne pas aller voir le professeur. Vous essayez de vous en sortir par vous-même. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.	Vous n'hésitez pas à recourir au professeur si vous avez des difficultés à comprendre la matière.
QA	Habituellement, devant un problème difficile, vous regardez la réponse avant de tenter de résoudre l'énoncé ou vous passez immédiatement au problème suivant. Durant les périodes d'étude, vous avez tendance à prendre souvent des pauses et/ou à penser à autre chose. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.	Vous avez une bonne qualité d'attention. Vous essayez de résoudre un problème difficile avant de regarder la solution ou de passer à un autre. Vous gardez votre attention au travail pendant de longues périodes.
E	Vous hésitez à demander une explication à un autre élève. Vous ne réussissez pas facilement à trouver de l'aide pour étudier. Vous n'avez pas un réseau d'élèves qui pourraient vous dépanner. Vous travaillez seul. Cette stratégie peut nuire à votre rendement scolaire.	Vous avez une bonne capacité d'entraide. Vous savez obtenir la collaboration des autres élèves pour obtenir une explication ou pour étudier.
LES CROYANCES SCOLAIRES		
CF	Vous ne croyez pas à la facilité. Vous croyez que ceux et celles qui excellents fournissent des efforts et consacrent du temps à leurs études pour réussir.	Vous croyez que ceux et celles qui excellents ont de la facilité et n'ont pas à fournir tellement d'efforts. Vous croyez qu'il suffit de relire ses notes et de faire un peu d'étude avant l'examen. Cette croyance peut nuire à votre rendement scolaire.
CM	Vous croyez que l'effort et les méthodes de travail comptent moins que les aptitudes. Vous croyez que si vous avez les aptitudes vous devriez réussir sans efforts. Cette croyance peut nuire à votre rendement scolaire.	Vous croyez que l'effort et les méthodes de travail sont aussi importants que les aptitudes pour réussir.
LA MOTIVATION		
PAE	Vous n'êtes pas prêt à bûcher et à renoncer à vos activités préférées (sports, sorties, hobbies, etc...) pour obtenir de meilleurs résultats scolaires. Cette attitude peut nuire à votre rendement scolaire.	Vous accordez la priorité à vos études. Vous consacrez beaucoup de temps et d'énergie à vos études. Vous êtes prêt à renoncer à vos activités préférées pour obtenir de bons résultats scolaires.

PROFIL GRAPHIQUE DES RÉACTIONS ET DE L'ADAPTATION AU COLLÉGIAL.

Nom _____ Date de naissance _____ Matricole _____ Sexe _____
 Collège _____ Programme _____ Date du test _____ / _____ / _____



Falardeau, Larose et Roy, Cégep de Sainte Foy, 1989. Légende:



réactions inappropriées,



réactions appropriées.

Voici un questionnaire sur les variables externes qui peuvent affecter le niveau d'anxiété chez les étudiants.

Entourez la réponse qui te correspond le mieux.

1- Sexe: F M

2- Âge: _____

3- Travaillez-vous en même temps que vos études?

- non

- oui,

à temps partiel

. durant la semaine ()

. la fin de semaine ()

. le nombre d'heures ()

5 à 10 ()

10 à 15 ()

15 à 20 ()

20 à 25 ()

à temps plein

le nombre d'heures ()

25 à 30 ()

30 à 35 ()

4- Vivez- vous : chez vos parents?

à l'extérieur du foyer familial, en loyer ?

5- Êtes-vous soutien de famille?

oui

non

6- Vivez-vous présentement ou depuis quelques temps une situation difficile?

Encercler la bonne réponse.

A- une séparation ou un divorce

B- un problème d'alcool ou de drogue

C- un de vos proche a un problème d'alcool ou de drogue

D- un problème de santé

E- un proche a de gros problèmes de santé

F- une mortalité

G- une grossesse

H- des problèmes financiers

I- autres, préciser: _____

Voici 20 énoncés qui décrivent comment on se sent dans différentes situations anxiogènes. Encercle le chiffre approprié qui indique le mieux comment tu te sens .

1- pas du tout 2- un peu 3- modérément 4- beaucoup

1- Je me sens calme	1	2	3	4
2- Je me sens sûr(e) de moi	1	2	3	4
3- Je me sens tendu(e)	1	2	3	4
4- Je me sens fatigué(e)	1	2	3	4
5- Je me sens soulagé(e)	1	2	3	4
6- Je me sens bouleversé(e), dérangé(e)	1	2	3	4
7- Je me sens présentement tracassé(e)	1	2	3	4
8- Je me sens satisfait(e), content(e)	1	2	3	4
9- Je me sens effrayé(e)	1	2	3	4
10- Je me sens à l'aise	1	2	3	4
11- Je me sens en confiance	1	2	3	4
12- Je me sens nerveux(se)	1	2	3	4
13- Je me sens agité(e)	1	2	3	4
14- Je me sens indécis(e)	1	2	3	4
15- Je me sens détendu(e)	1	2	3	4
16- Je me sens content(e), heureux(e)	1	2	3	4
17- Je me sens tracassé(e)	1	2	3	4
18- Je me sens désorienté(e), confus(e)	1	2	3	4
19- Je me sens normal(e)	1	2	3	4
20- Je me sens confortable(e)	1	2	3	4

Annexe 5

Automne

Le stage au centre hospitalier débute cette semaine.

Dans quelle mesure, chacune des catégories de symptômes est-elle présente chez toi?

Encercle la côte qui correspond le mieux à ton état d'anxiété.

1- pas du tout 2- un peu 3- modérément 4- beaucoup

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1- Lors du laboratoire sur les soins d'hygiène,
je me sentais nerveux (se) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Lors du laboratoire sur les soins d'hygiène,
je me sentais à l'aise | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Ce matin, jour de mon premier stage, je me sens
tendu(e) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Ce matin, jour de mon premier stage, je me sens calme | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Je suis inquiète et j'ai un peu d'apprehension | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- J'ai de la difficulté à me détendre | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7- Je suis très détendu(e) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8- Je sens de la tension rien qu'à penser que je vais
entrer en communication avec un client et faire les
soins d'hygiène | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9- Je me sens bien et j'ai hâte d'entrer en communication
avec un client et faire les soins d'hygiène | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10- Mon sommeil est fragile depuis quelques jours | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11- Je dors paisiblement | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12- Aujourd'hui, je perçois une tension musculaire | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13- Je suis détendu(e) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14- Je suis nerveux et j'ai chaud | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15- Je suis nerveux et j'ai les mains froides ou moites | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16- Depuis quelques jours, lorsque je pense à mes stages,
j'ai des palpitations. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Aujourd'hui ou depuis quelques jours:

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 17- J'ai des gargouillements | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18- J'ai l'estomac à l'envers | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19- Ma digestion est mauvaise | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20- J'ai la diarrhée ou constipation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21- Mes mictions sont plus fréquentes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22- J'ai la bouche sèche | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23- Ce matin, je suis plus agité(e) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24- Je suis plutôt figé(e) ou timide | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25- Je ris pour un rien et je parle beaucoup | 1 | 2 | 3 | 4 |

Hiver

Les stages au centre hospitalier débutent cette semaine.

Dans quelle mesure, chacune des catégories de symptômes est-elle présente chez toi?

Encercle la côte qui correspond le mieux à ton état d'anxiété.

1- pas du tout 2- un peu 3- modérément 4- beaucoup

1- Lors du laboratoire sur les pansements, je me sentais nerveux (se)	1	2	3	4
2- Lors du laboratoire sur les injections, je me sentais nerveux (se)	1	2	3	4
3- Lors du laboratoire sur les pansements, je me sentais à l'aise	1	2	3	4
4- Lors du laboratoire sur les injections, je me sentais à l'aise	1	2	3	4
5- Ce matin, jour de mon premier stage, je me sens tendu(e)	1	2	3	4
6- Ce matin, jour de mon premier stage, je me sens calme	1	2	3	4
7- Je suis inquiète et j'ai un peu d'appréhension	1	2	3	4
8- J'ai de la difficulté à me détendre	1	2	3	4
9- Je suis très détendu(e)	1	2	3	4
10- Je sens de la tension rien qu'à penser que je vais exécuter un pansement ou donner une injection	1	2	3	4
11- Je me sens bien et j'ai hâte de faire un pansement ou de donner une injection	1	2	3	4
12- Mon sommeil est fragile depuis quelques jours	1	2	3	4
13- Je dors paisiblement	1	2	3	4
14- Aujourd'hui, je perçois une tension musculaire	1	2	3	4
15- Je suis détendu(e)	1	2	3	4
16- Je suis nerveux et j'ai chaud	1	2	3	4
17- Je suis nerveux et j'ai les mains froides ou moites	1	2	3	4
18- Depuis quelques jours, lorsque je pense à mes stages, j'ai des palpitations.	1	2	3	4

Aujourd'hui ou depuis quelques jours:

19- J'ai des gargouillements	1	2	3	4
20- J'ai l'estomac à l'envers	1	2	3	4
21- Ma digestion est mauvaise	1	2	3	4
22- J'ai la diarrhée ou constipation	1	2	3	4
23- Mes mictions sont plus fréquentes	1	2	3	4
24- J'ai la bouche sèche	1	2	3	4
25- Ce matin, je suis plus agité(e)	1	2	3	4
26- Je suis plutôt figé(e) ou timide	1	2	3	4
27- Je ris pour un rien et je parle beaucoup	1	2	3	4

Annexe 6

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1- Tout à fait en désaccord | 2- plutôt en désaccord |
| 3- plutôt en accord | 4- tout à fait en accord |

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1- Je pense que je suis une personne de valeur au moins égal(e) à n'importe qui d'autre | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7- Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8- J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9- Parfois, je me sens vraiment inutile | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10- Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien | 1 | 2 | 3 | 4 |

Annexe 7

Questionnaire pour les professeurs qui permet de vérifier s'il y a eu de l'anxiété générée par les stages chez les étudiants.

Nom de l'étudiant: _____

Entourez la bonne réponse.

1- pas du tout 2- un peu 3- modérément 4- beaucoup

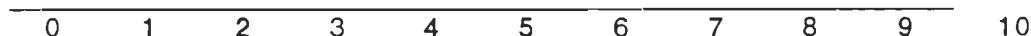
Avez-vous remarqué chez votre étudiante en stage:

1- qu'elle était calme	1	2	3	4
2- qu'elle était nerveuse	1	2	3	4
3- qu'elle était tendue	1	2	3	4
4- qu'elle était confiante, sûre d'elle	1	2	3	4
5- qu'elle était détendue	1	2	3	4
6- qu'elle était agitée	1	2	3	4
7- qu'elle était à l'aise	1	2	3	4
8- qu'elle était anxieuse	1	2	3	4
9- qu'elle était fière d'elle	1	2	3	4
10- qu'elle était inquiète	1	2	3	4

Avez-vous remarqué certains signes plus spécifiques comme:

11- ne sait pas organiser son temps	1	2	3	4
12- devient anxieuse ou agitée devant une situation inattendue	1	2	3	4
13- fonce devant une situation	1	2	3	4
14- a les mains moites	1	2	3	4
15- est très volubile, elle rit pour un rien	1	2	3	4
16- est timide ou gênée en stage	1	2	3	4
17- se replie sur soi	1	2	3	4
18- est continuellement à la recherche du professeur par manque de confiance en soi	1	2	3	4
19- prend des initiatives	1	2	3	4
20- a peur d'exécuter une tâche.	1	2	3	4

Si vous aviez à considérer le rendement de votre étudiante en stage, quel serait votre appréciation:
Mettre un X sur le bon chiffre dans l'échelle ci-dessous. Zéro étant une note mauvaise et 10 une note excellente



ÉCHELLE DE MOTIVATION DANS LES ÉTUDES (ÉMÉ-28)

Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière et Luc G. Pelletier, 1989

ATTITUDES FACE À TES ÉTUDES COLLÉGIALES

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas au CEGEP.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

POURQUOI VAS-TU AU CEGEP ?

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que juste avec un diplôme d'études secondaires je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que selon moi des études post-secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Honnêtement , je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps au CEGEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un secondaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller au CEGEP, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Parce que le fait de réussir au CEGEP me permet de me sentir important à mes propres yeux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

POURQUOI VAS-TU AU CEGEP ?

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par ce que certains auteurs ont écrit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais au CEGEP et franchement je m'en fous pas mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais au CEGEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Parce que le CEGEP me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
-

Annexe 9

Identification des énoncés sous-jacents aux sous-catégories de l'EME

Sous-catégories	Énoncés
Motivation intrinsèque à la connaissance	2-9-16-23
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	6-13-20-27
Motivation intrinsèque aux stimulations	4-11-18-25
Motivation extrinsèque- régulation identifiée	1-8-15-22
Motivation extrinsèque- régulation introjectée	7-14-21-28
Motivation extrinsèque- régulation intégrée	3-10-17-24
Amotivation	5-12-19-26