

RÉDUIRE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE AU COLLÉGIAL



MAGALIE FOURNIER-PLOUFFE

Professeure
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

DEUX LEVIERS D'ACTION POUR LES PROFESSEURS

L'Enquête sur les besoins psychosociaux des étudiants du collégial (Gosselin et Ducharme, 2017) menée auprès de 12 208 étudiants inscrits à la session d'automne 2014¹ a mis en évidence le fait que 35 % des répondants ressentent de l'anxiété souvent ou tout le temps au cours de leurs études collégiales. Plusieurs indicateurs de l'anxiété ont été analysés, dont les plus substantiels sont indéniablement ceux qui se rapportent à la performance scolaire. En effet, près de 70 % des étudiants sondés ont dit éprouver de l'anxiété à l'idée d'échouer, de ne pas être à la hauteur de leurs idéaux de réussite ou de décevoir leur entourage. Cette recherche révélait également que les professeurs sont les ressources d'aide les plus sollicitées par les étudiants pour des problèmes d'ordre personnel (58 %), suivis par les aides pédagogiques individuels (51 %) et les conseillers d'orientation (24 %). De cette étude ressortent deux conclusions importantes : l'anxiété de performance est fortement présente chez les collégiens et le professeur constitue l'intervenant de première ligne.

Considérant le rôle prépondérant du professeur relativement à cette problématique, ne serait-il pas pertinent qu'il soit en mesure de déceler l'anxiété de performance chez ses étudiants, de manière à référer ceux qui ont besoin de soutien vers les ressources spécialisées du collège (psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, etc.) ? Son rôle, cependant, ne s'arrête pas là. En fait, puisque certains contextes scolaires mis en place par le professeur agissent comme catalyseurs de l'anxiété de performance, alors que d'autres, comme inhibiteurs, son rôle au regard de la détresse psychologique chez ses étudiants s'avère beaucoup plus déterminant : le professeur est en mesure de la prévenir – ou, à tout le moins, de la limiter – par un ajustement de ses méthodes d'enseignement. Dans cet article, j'exposerai d'abord les caractéristiques essentielles de l'anxiété de performance en milieu scolaire afin de mieux cerner cette problématique, puis je présenterai deux leviers d'action pédagogiques permettant de l'atténuer, soit le sentiment d'efficacité personnelle et les types de buts scolaires, chacun pistant le professeur sur des gestes concrets pour limiter l'anxiété de performance chez ses étudiants et, du coup, pour faciliter leurs apprentissages et favoriser leur réussite.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE

L'anxiété de performance est une forme d'anxiété situationnelle qui se produit dans un contexte où une personne a l'impression que ses compétences, ses connaissances ou ses habiletés sont jugées ou qu'elle appréhende ce jugement (Cocullo, 2014). Les gens qui souffrent de ce problème ont une forte tendance à surestimer les conséquences inhérentes à un échec, en pensant, par exemple, que leur entourage ressentira de la honte s'ils ne

font pas bonne figure ou qu'un échec mettra inévitablement leur futur en péril. Cela mène les individus concernés à se comparer à outrance, particulièrement avec ceux qui ont mieux excellé qu'eux. Dans certains cas, l'anxiété peut induire des comportements d'évitement de la situation de performance, entre autres, l'étudiant qui tente de retarder le plus possible le moment de l'évaluation en demandant d'aller aux toilettes ou qui exige des consignes supplémentaires, mais superflues, au professeur. Quant aux manifestations physiologiques, elles sont semblables à celles de l'anxiété en général : elles se traduisent notamment par une accélération du rythme cardiaque, une augmentation de la sudation, des malaises gastro-intestinaux, des maux de tête, etc. Ces symptômes peuvent se produire tant dans le contexte de performance que dans l'anticipation de ce contexte (Cocullo, 2014). Comme tout stress, l'anxiété de performance, de manière occasionnelle ou modérée, sert de moteur dans certaines situations, poussant une personne à se dépasser ou à se sortir de sa zone de confort pour progresser. Mais ressentie fortement ou en continu, elle devient souvent un handicap dans l'accomplissement de tâches et, surtout, dans la perception positive de l'estime de soi.

Certains contextes scolaires mis en place par le professeur agissent comme catalyseurs de l'anxiété de performance.

Bien que l'anxiété de performance se trouve dans toutes les sphères du quotidien, c'est celle en milieu scolaire qui nous intéresse ici. Elle survient particulièrement lorsqu'un étudiant doute de ses aptitudes intellectuelles, motivationnelles ou sociales dans une situation d'évaluation des apprentissages

¹ L'enquête a été menée auprès d'étudiants de huit établissements collégiaux, dont un de Montréal, deux de Québec et cinq des régions périphériques.



(Zeidner, 2007). Elle se révèle par une inquiétude exagérée face à un travail ou à un examen, par des exigences envers soi-même qui sont plus élevées que la moyenne, par une tendance à l'ultracomparaison et à l'autoexamen, etc. (Beaulieu et De Sève, 2016). Comme l'étudiant anxieux éprouve habituellement des difficultés cognitives tels des problèmes d'attention ou de concentration, ou encore de mémorisation (Dubé, 2018), ses résultats scolaires s'en voient affectés et dégringolent parfois en dessous de ses aptitudes réelles de performance, ce qui peut avoir un impact significatif sur son estime de soi, et ainsi engendrer un véritable cercle vicieux vers une conception négative de ses capacités (Paterniti, 2017). De plus, l'anxiété de performance n'est pas sélective: elle est présente autant chez les étudiants forts que chez les plus faibles et elle touche non seulement les étudiants collégiaux ou universitaires, mais également les élèves du primaire et du secondaire.

DEUX LEVIERS D'ACTION POUR LES PROFESSEURS

D'un point de vue biologique, il semble que des prédispositions génétiques puissent être à l'origine d'une partie des troubles anxieux, l'hérédité étant liée à la constitution de la psyché de l'individu (Blanchet, 2011). Toutefois, l'environnement dans lequel une personne se développe influence aussi grandement les risques d'être affecté par l'anxiété, à une période ou une autre de sa vie. Ainsi, le cercle familial, amical et scolaire peut avoir une influence considérable sur les risques qu'un individu souffre d'anxiété de performance. C'est bien sûr de ce côté que l'on cherche d'abord des solutions pour permettre aux étudiants du collégial de se surpasser à l'abri de l'anxiété. Deux leviers sont directement à la portée des pédagogues: le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant et le type de buts scolaires poursuivis par celui-ci. Après avoir explicité chacun d'eux, je proposerai des pistes de solutions que pourrait envisager un professeur pour planifier son enseignement de manière à éviter de générer inutilement de l'anxiété chez les étudiants susceptibles d'en ressentir.

LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme «la confiance générale d'un individu dans ses habiletés à faire face à des situations exigeantes, nouvelles ou problématiques» (Cocullo, 2014, p. 10). C'est la croyance qu'a une personne en ses capacités à réaliser une action précise. On ne parle donc pas du sentiment d'efficacité personnelle dans un sens général, puisque celui-ci est spécifique à une tâche précise et peut ainsi varier d'un contexte à l'autre, d'autant qu'il s'agit d'un regard subjectif propre à chacun.

Une personne qui croit en ses possibilités de réaliser une tâche difficile la traite comme un défi à relever plutôt que comme un obstacle à surmonter, ce qui augmente normalement son intérêt et sa motivation face à la situation. Lecomte explique qu'un sentiment d'efficacité personnelle solide «améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression» (2004, p. 61). Au contraire, une personne qui doute de sa capacité à réaliser une tâche a du mal à se motiver et se trouve plus à risque d'abandonner cette dernière (*ibid.*). Un consensus existe dans la littérature scientifique concernant l'impact du faible sentiment d'efficacité personnelle sur les probabilités de souffrir d'anxiété de performance (Blanchet, 2011). Un fort sentiment d'efficacité personnelle semble donc agir comme une armure de protection face à l'anxiété et c'est là une des premières zones à exploiter pour un professeur soucieux de la réduire chez ses étudiants.

Les travaux de Bandura (2003) ont fait émerger quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle: la maîtrise personnelle, l'état physiologique et émotionnel, l'apprentissage social de même que la persuasion par autrui; chacune guidant le professeur vers des solutions concrètes².

LA MAITRISE PERSONNELLE

Plus une personne vit de succès lors de l'accomplissement d'une tâche donnée, plus elle est amenée à croire en ses capacités personnelles pour accomplir des tâches similaires. La réussite, lorsqu'elle comporte des défis réalisables, renforce la croyance d'un individu en son efficacité personnelle, alors que les échecs amenuisent ce sentiment (Rondier, 2004).

Afin que l'étudiant croit en ses chances de réussite, il faut à tout prix le préparer à l'évaluation sommative (Beaulieu et De Sève, 2016). Cela est possible lorsque le professeur propose un examen formatif préparatoire qui présente les mêmes caractéristiques que l'évaluation sommative, ou encore s'il donne en exemple un travail complété impliquant la même forme et les mêmes exigences que celui à réaliser. Dans tous les cas, il ne faut pas que l'étudiant ait l'impression d'affronter un défi complètement nouveau lors de son évaluation sommative: le fait d'avoir réussi, même partiellement, une épreuve semblable a souvent un effet positif sur son sentiment d'efficacité personnelle. Dans une perspective de conception universelle des

² NDLR: Pour en savoir plus sur les quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle, on pourra consulter l'article de Nancy Gaudreau, «Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 3, printemps 2013, p. 17-20 [aqqc.qc.ca/revue/article/sentiment-efficacite-personnelle-et-reussite-scolaire-au-collégial].



apprentissages (CUA), le professeur peut également planifier différentes modalités d'évaluation pour offrir aux étudiants des possibilités variées de démontrer leurs acquis, cela leur permettant de choisir la forme qui convient le mieux à leur personnalité et à leurs capacités de bien réussir.

L'ÉTAT PHYSIOLOGIQUE ET ÉMOTIONNEL

Si une personne associe un état émotionnel désagréable telle l'anxiété à une faible performance lors de l'accomplissement d'une tâche, cela a pour effet de l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir la tâche de nouveau et de miner, de ce fait, ses chances de réussite. À l'opposé, la personne encline au succès ne se trouve pas limitée par un sentiment d'aversion (Rondier, 2004). Cela implique à priori un climat de classe chaleureux et chargé d'attentes positives de la part du professeur, notamment lorsqu'il présente les apprentissages plus ardues comme des défis plutôt que comme des obstacles à la réussite et alors même qu'il propose des activités ludiques mettant à l'épreuve la créativité des étudiants (Blanchet, 2011). Favoriser les émotions positives chez les étudiants suppose également d'éviter les évaluations surprises ou des évaluations trop longues qui ne leur permettent pas de bien se préparer ni de se sentir en confiance: la simple anticipation d'une évaluation à une date inconnue, par son caractère imprévisible, génère, en elle-même, de l'anxiété, à l'instar de l'anticipation du manque de temps pour terminer une évaluation.

Il s'agit plutôt, dans un premier temps, de laisser l'occasion aux apprenants de se familiariser avec les modalités ainsi qu'avec les paramètres de l'évaluation. Le professeur peut fournir les critères de correction ou la grille de correction critériée qui est par la suite utilisée pour corriger l'évaluation. En ayant accès à ces informations à l'avance, l'étudiant a l'occasion de s'y référer pendant la rédaction de son travail ou la préparation à son examen, cela favorisant une perception plus positive de la situation d'évaluation. La grille de correction critériée accompagnée de commentaires aidants personnalisés soutiennent par ailleurs grandement l'étudiant dans la compréhension de ses erreurs à la suite d'une évaluation, tout comme dans le repérage des améliorations qu'il peut apporter aux évaluations subséquentes. Dans un deuxième temps, le professeur peut prévoir des examens qui ne soient pas trop longs, de manière à permettre à ceux qui réagissent moins bien sous pression de les terminer comme les autres. Informer les étudiants à l'avance que l'évaluation a été prévue de manière à ce que tous aient le temps de la compléter réduit considérablement l'anxiété envers la situation d'évaluation à venir.

L'APPRENTISSAGE SOCIAL

Une personne construit ses croyances au sujet de son efficacité personnelle à partir non seulement de ses propres expériences, mais aussi en observant les expériences de réussite des autres. En revanche, l'observation de l'échec d'un pair a pour effet de remettre en doute sa propre efficacité (Rondier, 2004). La composition du groupe-classe dans lequel se trouve l'étudiant risque ainsi d'avoir une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle de celui-ci. Le professeur peut favoriser la mise en valeur des réussites qui surviennent dans la classe lors d'une rétroaction collective. Du reste, le travail en équipe constitue une intéressante source de partage d'expériences positives et de modelage, les pairs étant aptes à s'enseigner les uns les autres.

Il semble toutefois qu'un étudiant doué, lorsqu'il est intégré à une classe dont les étudiants ont des habiletés intellectuelles supérieures à la moyenne, a plus de chance de vivre de l'anxiété que s'il évolue dans une classe ordinaire. «L'anxiété de performance résulterait donc d'une performance perçue comme étant inférieure à celle des autres» (Cocullo, 2014, p. 10). Pour esquiver la comparaison, le professeur peut éviter de mentionner la moyenne du groupe lors de sa rétroaction sur les évaluations et faire en sorte qu'elle ne s'affiche pas dans le tableau de bord de l'étudiant lorsque ce dernier consulte ses résultats dans Omnivox ou Col.NET.

Il est de loin préférable de valoriser l'apprentissage et la maîtrise de la tâche, mais uniquement par rapport à soi-même, et non au détriment des autres.

LA PERSUASION PAR AUTRUI

L'individu doutant de ses capacités peut développer la croyance d'un sentiment d'efficacité plus grand à la suite d'encouragements, de conseils, de questionnements, etc. Lecomte (2004) précise qu'«il est plus facile pour quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités» (p. 62), ce que confirme la métaanalyse de Hattie (2009): la composante qui a le plus d'effet sur le succès scolaire des étudiants est la confiance qu'a un professeur envers le potentiel de ces derniers.

L'une des responsabilités du professeur consiste à intervenir auprès d'un étudiant lorsqu'il entend des phrases comme «Je n'y arriverai jamais!», «Je ne suis pas capable!» ou «C'est trop



difficile pour moi!», en précisant que ce genre de discours nuit à son apprentissage et à sa réussite et en le rassurant quant à ses aptitudes. L'étudiant qui réalise la portée de son discours interne sur sa performance ressent rapidement un changement positif. Aussi la rétroaction positive prend-elle encore plus d'importance en ces circonstances. Lorsque le professeur souligne les bons coups concernant la progression et les réussites de chacun et quand il valorise la qualité d'un travail plutôt que la quantité, il bonifie le sentiment d'efficacité personnelle de ses étudiants. Ainsi, lors de sa rétroaction, le professeur doit mettre en évidence l'aptitude plus que l'effort s'il veut que cela ait un effet positif sur la confiance qu'a un étudiant en la réalisation de sa tâche (Lecomte, 2004).

LES TYPES DE BUTS SCOLAIRES

Dweck (1989) a identifié deux catégories de buts scolaires lorsque les étudiants accomplissent une tâche d'apprentissage: les buts axés sur la *performance* et les buts visant la *maitrise*. Les individus poursuivant des buts de performance ressentent le besoin de démontrer leurs capacités et leurs compétences, espèrent recevoir une évaluation positive et visent à réussir mieux que les autres. Ils jugent donc leur réussite en fonction de la perception des autres (perspective socioréférencée), alors que ceux qui poursuivent des buts de maitrise répondent à un désir véritable d'apprendre ou de maîtriser une tâche et jugent leur réussite par leur propre perception (perspective autoréférencée) (Butera et Darnon, 2001). Elliott et McGregor (2001) ont peaufiné la théorie des buts en la divisant, cette fois-ci, en quatre catégories présentées dans le [tableau 1](#).

Plusieurs études ont démontré que le type de but préconisé par l'étudiant peut avoir un impact majeur sur son risque de développer de l'anxiété de performance. En fait, selon Cocullo (2014), il joue pour 31 % de la variance dans le développement

de l'anxiété de performance. Ses recherches soulignent que les buts d'évitement sont les plus propices à l'anxiété de performance. Effectivement, les étudiants qui poursuivent des buts de performance-évitement souhaitent éviter d'avoir une performance qui soit inférieure à celle des autres dans un contexte d'évaluation. En revanche, ceux qui poursuivent des buts de maitrise-évitement sont souvent ceux qui «ont l'impression de n'avoir rien saisi de la matière s'ils ne connaissent pas la réponse à une seule question durant un examen, mais qui ont répondu à toutes les autres» (Cocullo, 2014, p. 10).

Dans les deux cas, leur attitude face à l'évaluation génère de l'anxiété causée par leurs attentes démesurées au sujet de leur performance. Au contraire, les buts d'approche agissent comme des facteurs de protection, car ils augmentent le sentiment de contrôle des étudiants qui savent que leur performance est le résultat de leurs propres actions. Ainsi, un étudiant qui vise un but de performance-approche a la volonté de réussir mieux que les autres parce qu'il s'en croit capable, et l'étudiant qui poursuit un but de maitrise-approche a, pour sa part, le désir d'apprendre et de devenir compétent par rapport à lui-même.

Bien que le but de performance-approche soit positivement lié au sentiment d'efficacité personnelle, il demeure que la volonté de viser toujours la meilleure note de la classe peut entraîner ce fameux climat de compétition que l'on désire éviter à tout prix. Ce type de but encourage la comparaison avec le reste de la classe et engendre trop souvent des attentes excessives face aux évaluations. Un étudiant qui veut continuellement avoir la meilleure note de son groupe se met beaucoup de pression sur les épaules et risque d'être anxieux juste à l'idée d'arriver deuxième, comme s'il n'avait pas droit à l'erreur. C'est donc dire qu'il est de loin préférable de valoriser l'apprentissage et la maitrise de la tâche, mais uniquement par rapport à soi-même, et non au détriment des autres.

TABLEAU 1 QUATRE CATÉGORIES DE BUTS SCOLAIRES*

	PERFORMANCE	MAITRISE
Approche	Le but de performance-approche: la volonté d'une personne de mettre de l'avant ses compétences.	Le but de maitrise-approche: le désir d'une personne de comprendre et de maîtriser la tâche.
Évitement	Le but de performance-évitement: l'objectif d'une personne d'éviter de montrer ses incompétences.	Le but de maitrise-évitement: l'intention d'une personne d'éviter la non-maitrise de la tâche.

* Elliott et McGregor (2001)



Toutefois, le rayon d'action du professeur en ce sens se trouve restreint par le système de cote de rendement au collégial (cote R) qui s'avère fort probablement la source d'anxiété de performance la plus importante chez les collégiens. En effet, la plupart des programmes universitaires contingentés ne se basent que sur cette fameuse cote R pour faire leur sélection d'admissions. Si ce système a pour objectif de s'assurer que chacun soit évalué sur les mêmes bases et que personne ne soit favorisé ou pénalisé, il fait aussi en sorte qu'aux yeux de l'étudiant, pratiquement toute son expérience collégiale se résume à sa seule cote R qui lui permet ou non d'accéder au programme de son choix. Dans ce contexte :

«la cote R semble être devenue source de préoccupation majeure chez de nombreux étudiants, au point de menacer leur santé physique et mentale. Lorsque détermination et ténacité se transforment en leur cousine obsession de l'excellence et de la perfection, l'étudiant ou l'étudiante se retrouve à grand risque de s'épuiser et de déprimer» (Je tiens la route, 2017, s.p.).

Le professeur doit, dans ces conditions, naviguer entre cette réalité contraignante et sa volonté de contribuer au bien-être de ses étudiants. Il reste malgré tout possible de mettre de l'avant une vision du succès en termes de progrès personnels plutôt que de notes et ainsi de valoriser le surpassement de soi au lieu du dépassement des autres, et l'effort à la place du rendement. Sans réserve, il importe de promouvoir le but de maîtrise-approche, en apprenant aux étudiants à se centrer sur eux-mêmes et sur leur progression, en amenant chacun à se fixer ses propres attentes face au cours ou à l'évaluation, et en prenant garde que ces attentes ne soient pas normalisées en fonction du groupe-classe. Par exemple, à la suite d'une évaluation diagnostique réalisée en tout début de session, le professeur peut encourager les étudiants à se fixer un ou deux objectifs personnels en lien avec les compétences à développer, en évitant bien sûr que cet objectif soit une note ou encore le simple fait de passer le cours. Également, après avoir analysé la rétroaction reçue sur une évaluation sommative, l'étudiant peut être invité à cibler des éléments sur lesquels travailler d'ici la prochaine évaluation sommative. Le professeur rappelle alors aux étudiants qu'ils sont au collège pour apprendre et qu'il est normal de ne pas maîtriser l'entièreté de la matière dès le départ (De Sève et Beaulieu, 2016). Plus que tout, il importe de leur faire comprendre que l'erreur est une composante normale et positive du processus d'apprentissage et non pas un indicateur d'échec ou de difficulté⁵ (Bowen, Chouinard et Janosz, 2004).

Pour favoriser un apprentissage progressif, le professeur peut accompagner l'étudiant désirant combiner :

«un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et [à] maintenir les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant la récompense immédiate» (Lecomte, 2004, p. 65).

Chaque atteinte de sous-objectifs constitue pour l'étudiant un indicateur de progression tout au long de son parcours et cela lui permet d'accumuler les succès, ce qui contribue assurément à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et sa motivation. À titre d'exemple, il est possible de scinder un travail de session en plusieurs parties pour faire émerger petit à petit l'évolution des apprentissages. Exiger le même type d'évaluation (formative ou sommative) plus d'une fois au cours de la session permet aussi à l'étudiant de voir sa progression d'une tâche à l'autre. En favorisant chez lui la métacognition au sujet des apprentissages grâce à l'autoévaluation et à une autoréflexion sur ses forces et ses faiblesses au regard des contenus du cours et des compétences à développer, le professeur l'aide également à jouer un rôle actif dans son processus d'évaluation. La métaanalyse de Hattie (2009) place d'ailleurs l'autoévaluation au troisième rang de toutes les composantes qui influencent positivement la réussite scolaire⁴.

Plus que tout, il importe de faire comprendre aux étudiants que l'erreur est une composante normale et positive du processus d'apprentissage et non pas un indicateur d'échec ou de difficulté.

CONCLUSION

De par ses fondements biologiques et familiaux, l'anxiété de performance ne peut pas être enrayée par la simple intervention du professeur ; celui qui s'en soucie a toutefois la capacité de la limiter par le contexte d'apprentissage qu'il met en place. Que

⁵ NDLR : Le lecteur qui voudrait se servir de l'erreur comme source d'apprentissage peut consulter l'article de Manon Brière, «L'erreur, un outil pour enseigner. Un ouvrage de Jean-Pierre Astolfi», *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 1, automne 2015, p. 40-42 [aqpc.qc.ca/revue/article/erreur-un-outil-pour-enseigner-un-ouvrage-jean-pierre-astolfi].

⁴ NDLR : Angela Mastracci aborde l'autoévaluation dans un article intitulé «L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage», *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 4, été 2017, p. 22-28 [aqpc.qc.ca/revue/article/evaluation-formative-comme-aide-apprentissage].



ce soit pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant ou pour l'encourager à poursuivre des buts de maîtrise plutôt que des buts d'évitement ou de performance, tout professeur a accès à maintes pistes de solutions concrètes. Celles-ci ont toutes en commun l'objectif de recentrer l'étudiant sur sa progression et sur ses apprentissages.

Il a été prouvé que les stratégies d'évaluation mises de l'avant par le professeur de même que son discours envers le processus d'évaluation influencent le type de but que recherchent les étudiants (Elliott et McGregor, 2001). C'est donc dire qu'un professeur doit valoriser davantage le but de maîtrise-approche pour protéger ses étudiants de l'anxiété de performance et pour favoriser leur motivation et leur réussite. Qui plus est, il représente un important modèle en termes de réussite et de vie épanouie. Ainsi, comme l'explique Bernatchez (dans Dubé, 2018, s.p.):

«un enseignant qui parvient malgré tout à maintenir une vie équilibrée avec des intérêts diversifiés et la possibilité de prendre le temps de converser avec ses étudiantes et étudiants peut néanmoins devenir un modèle de santé mentale. Prêcher par l'exemple demeure une valeur sûre».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANDURA, A. *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2003.

BEAULIEU, C. et I. DE SÈVE. «Anxiété et réussite en première session du collégial», 2016 [lareussite.info/wp-content/uploads/2016/01/2016-01-13_webinaire-repcar_presentation_anxiete-reussite-premiere-session.pdf].

BLANCHET, D. *Analyse des facteurs de l'anxiété vécue chez les étudiants québécois au niveau collégial*, thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, 2011.

BOWEN, F., R. CHOUINARD et M. JANOSZ. «Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire», *La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles*, vol. 30, n° 1, 2004, p. 49-70.

BUTERA, F. et B. DARNON. «Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliott et McGregor», *L'année psychologique*, vol. 105, n° 1, 2001, p. 105-131.

COCULLO, M. *Performer... sans anxiété. Programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 2014.

DUBÉ, J. S. «Déresse psychologique des étudiants», Service de soutien à la formation, Université de Sherbrooke, 2018 [usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/octobre-2018/le-ssf-veille/detresse-psychologique-des-etudiants].

DWECK, C. «Motivation», dans LESGOLD, A. et R. GLASER (dir.). *Foundations for a Psychology of Education*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989.

ELLIOT, A. J. et H. A. MCGREGOR. «A 2 x 2 Achievement Goal Framework», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, 2001, p. 501-519.

GOSELIN, M. et R. DUCHARME. «Déresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs», *Interventions en matière d'agressions sexuelles*, vol. 63, n° 1, 2017, p. 92-104.

HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge, 2009.

JE TIENS LA ROUTE. «Le boulet au pied des étudiants... la Cote R!», 2017 [jetienslaroute.com/2017/03/le-boulet-au-pied-des-etudiants-la-cote-r].

LECOMTE, J. «Les applications du sentiment d'efficacité personnelle», *Savoirs*, Hors série, 2004, p. 59-90.

PATERNITI, A. *A pilot study comparing the efficacy of a mindfulness-based program to a skills-straining program in the treatment of test anxiety*, thèse de doctorat, Long Island University, 2007.

RONDIER, M. «A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 3, 2004, p. 475-476.

ZEIDNER, M. «Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions», dans SCHUTZ, P. (dir.). *Emotion in Education*, Boston, Elsevier Academic Press, 2007, p. 165-184.

Magalie FOURNIER-PLOUFFE est professeure d'histoire au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, aux campus de Val-d'Or et de Rouyn-Noranda. Elle est détentrice d'un baccalauréat et d'une maîtrise en histoire (profil histoire au collégial) de l'Université de Montréal. Après l'obtention de ces deux diplômes, elle s'oriente davantage vers la pédagogie et obtient un DESS en éducation; elle est en voie de terminer sa maîtrise dans le même domaine. Elle s'intéresse particulièrement aux composantes de la motivation scolaire.
magalie.fournier-plouffe@umontreal.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : revue@aqpc.qc.ca

Les articles soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[aqpc.qc.ca]



RESSOURCES SUR LA SANTÉ MENTALE, POUR LES ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL ET POUR LES PROFESSEURS

- ☐ Un dossier du CAPRES intitulé *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires* vise à poursuivre la réflexion sur la question chez les différents acteurs du milieu afin de favoriser une approche globale et inclusive. Il se décline selon deux enjeux : « Les interventions en amont pour améliorer la santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires » et « Réussir avec les amplificateurs cognitifs – une stratégie d’adaptation à un contexte de performance », chacun explicitant les notions clés et présentant des pratiques inspirantes [capres.ca/wp-content/uploads/2018/06/Dossier_SM_complet.pdf].
- ☐ Développé par le Cégep de l’Outaouais et destiné spécifiquement aux étudiants, le site [jetienslaroute.com] est entièrement consacré à la promotion en santé mentale. Il s’agit d’un lieu de partage et de références de toutes sortes : livres, articles de recherche, vidéos, sites sur la santé, ressources d’aide, etc. Le site comporte également une foule de stratégies pour favoriser l’atteinte et le maintien d’une santé mentale optimale.
- ☐ *Zenétudes : vivre sainement la transition au collège* est un programme qui vise la prévention de la dépression et de l’anxiété auprès des étudiants du collégial. Il propose trois volets ou niveaux de prévention, chacun comportant des activités à réaliser en classe. Les manuels de l’animateur à l’intention du professeur, qui présentent le contenu du programme de façon très détaillée afin de faciliter son utilisation, ainsi que les cahiers du participant en version reproductible à distribuer à chaque étudiant sont édités par les Presses de l’Université du Québec [puq.ca/catalogue/livres/zenétudes-1-vivre-sainement-transition-college-3120.html].





**L'ÉPARGNE
POSITIVE**

**C'EST COTISER AUTOMATIQUEMENT
À VOTRE REER !**

Veuillez lire le prospectus avant d'acheter des actions du Fonds de solidarité FTQ. Vous pouvez vous procurer un exemplaire du prospectus sur le site [Web fondsftq.com](http://fondsftq.com), auprès d'un responsable local ou aux bureaux du Fonds de solidarité FTQ. Les actions du Fonds de solidarité FTQ ne sont pas garanties, leur valeur fluctue et leur rendement passé n'est pas indicatif de leur rendement dans l'avenir.

fondsftq.com

1 800 567-FONDS (3663)