

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE DE DOCTORAT

PRÉSENTÉE À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D.Ps.)

PAR
MARIÈVE CROTEAU

EFFET DU PROGRAMME GESTION DES BUTS PERSONNELS SUR LES DISPOSITIONS
AFFECTIVES, MOTIVATIONNELLES ET LA PERCEPTION DE SOI D'ÉTUDIANTS DE
NIVEAU COLLÉGIAL EN SESSION D'ACCUEIL

JUIN 2017

Sommaire

Les buts personnels ont fait l'objet de plusieurs études dans le milieu scolaire. Dans le cadre de ces recherches, quelques interventions sur les buts personnels ont été proposées pour les étudiants au collégial, mais aucune ne s'est encore attardée au processus de réalisation des buts en entier (élaboration, planification, poursuite et évaluation). L'objectif général de la présente étude consiste à mesurer l'effet d'une intervention de groupe de 10 semaines axée sur la réalisation de buts personnels sur le bien-être global des étudiants de niveau collégial en session d'accueil, et à favoriser un apprentissage significatif chez ceux-ci. Plus spécifiquement, les étudiants ont été amenés à élaborer, planifier et poursuivre un but, puis à évaluer le progrès réalisé à la fin de la démarche. Le groupe expérimental a été comparé au groupe contrôle afin de vérifier si l'intervention sur les buts avait eu un impact significatif sur des variables telles que le bien-être affectif, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation en éducation, l'anxiété dans le domaine scolaire et la capacité à réaliser des buts au post-test. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté composé de divers tests présentant une bonne validité. Les résultats obtenus aux analyses non-paramétriques (le U de Mann Whitney et le test de Wilcoxon) appuient ceux qui avaient été obtenus par des études antérieures à propos du programme *Gestion des buts personnels* : l'adaptation du programme à diverses populations mènerait à une amélioration significative du bien-être global des participants. Le programme s'est donc avéré très pertinent pour la population cégépienne en session d'accueil et a mené à des changements significatifs pour la

motivation intrinsèque à la stimulation, la diminution des affects négatifs et la capacité des participants à élaborer des buts qui sont en lien avec leurs aspirations et leurs valeurs.

Mots clés : but, bien-être global, intervention, étudiants, cégep, session d'accueil

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
Contexte théorique	6
Buts personnels.....	11
Buts personnels et bien-être affectif.....	14
Buts personnels et estime de soi.....	18
Buts personnels et efficacité personnelle	21
Buts personnels et motivation en éducation	23
Buts personnels et anxiété dans le domaine scolaire.....	30
Buts personnels et processus de réalisation des buts.....	33
Mise en contexte de l'étude	35
Objectif et hypothèse de recherche	36
Méthode	37
Participants	38
Échantillon final.....	39
Instruments de mesure.....	40
Mesure de l'anxiété scolaire	40
Mesure de l'estime de soi	41
Mesure de la motivation intrinsèque en éducation	41
Mesure du sentiment d'efficacité personnelle général et spécifique	42
Mesure des affects positifs et négatifs	43
Mesure du processus de réalisation des buts	43
Déroulement	44
Programme	46

Considérations éthiques.....	48
Résultats	50
Réduction des données	51
Analyses statistiques.....	52
Présentation des résultats.....	53
Comparaison des groupes au prétest.....	54
Comparaison des résultats prétest et post-test chez les deux groupes	56
Comparaison des groupes au post-test.....	59
Évaluation subjective.....	63
Étude de cas	64
Discussion	70
Retour sur l'objectif et l'hypothèse de recherche.....	71
Bien-être affectif.....	72
Estime de soi.....	73
Sentiment d'efficacité personnelle	75
Motivation en éducation	77
Anxiété scolaire	81
Processus de réalisation des buts	82
Retour sur l'évaluation subjective et l'étude de cas	84
Implications scientifiques et cliniques	86
Apports scientifiques	87
Apports cliniques	90
Limites, forces et pistes de recherche future	93
Limites de l'étude	93
Forces de l'étude.....	95
Pistes de recherche future	97
Recommandations	99

Conclusion	101
Références	104
Appendice A. Explication des modifications du projet de recherche lors du recrutement.....	113
Appendice B. Traduction de la « Debilitating Anxiety Scale ».....	116
Appendice C. Échelle de l'estime de soi.....	118
Appendice D. Échelle de motivation en éducation aux études collégiales	120
Appendice E. Traduction de l'Échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative – version courte	123
Appendice F. Questionnaire sur le Processus de réalisation des buts.....	125
Appendice G. Autorisation à faire le projet de recherche auprès d'étudiants inscrits au programme Tremplin DEC du Cégep de Sherbrooke.....	129
Appendice H. Document de formation personnelle remis aux participants du groupe contrôle en guise de reconnaissance de leur participation à la recherche	131
Appendice I. Les étapes du programme Gestion des buts personnels	135
Appendice J. Formulaire de consentement	137

Liste des tableaux

Tableau

1 Résultats du test U de Mann Whitney au prétest.....	55
2 Résultats des deux groupes au test des rangs de Wilcoxon.....	57
3 Résultats du test U de Mann Whitney au post-test.....	61

Remerciements

Cette thèse est le fruit d'un long travail qui a demandé beaucoup d'efforts, de persévérance et d'acceptation. Cette tâche n'aurait pu être accomplie sans le soutien et la collaboration de plusieurs personnes qui me sont très chères. Je tiens d'abord à remercier la vie de m'avoir ouvert le chemin vers le domaine de la psychologie pour en arriver, après 15 ans de certitude, à atteindre enfin l'objectif de devenir psychologue. Cette réalisation marque l'étape finale de ce processus et l'ouverture vers un monde riche d'apprentissages nouveaux et encore plus personnalisés.

Je tiens à remercier ma famille qui m'a toujours soutenue dans ce projet de longue haleine, me reflétant à l'âge de 12 ans que ce à quoi je semblais déjà aspirer à ce moment était de devenir *psychologue*. Je remercie particulièrement mes parents pour leur soutien moral et financier, sans lesquels je n'aurais pu mener ces études à terme.

Un gros merci à mon amoureux Julien qui a su endurer le stress véhiculé et l'angoisse dans laquelle j'ai pu me retrouver relativement à l'ampleur de cette tâche qu'est la thèse. Quelques moments ont demandé des heures de travail consécutives en équipe pour assurer le cheminement optimal et désiré. Son soutien quotidien a été essentiel à cette réalisation, et les heures passées à travailler ensemble pour se motiver mutuellement ont fait toute la différence, j'en suis sûre.

Merci à mes participantes et participants sans qui ce projet n'aurait pu exister. Merci de votre implication et de l'ajout de chacune de vos couleurs personnelles qui ont su agrémenter la toile de cette œuvre.

Merci à l'équipe du Tremplin DEC du Cégep de Sherbrooke, qui s'est montrée très enthousiaste par rapport à la proposition du programme et qui a su faciliter l'implantation de ce projet au sein de sa structure.

Merci à Micheline Dubé pour la formation offerte sur le programme d'intervention *Gestion des buts personnels*, pour le don de cet atelier et pour la correction de la thèse.

Merci à Lucie Mandeville de m'avoir mise en contact avec mon directeur de recherche et de m'avoir permis l'accès à son équipe de recherche afin de recevoir un soutien et des informations pertinentes pour le développement de ce projet. Merci également pour la correction de la thèse.

Finalement, un *énorme* merci à mon directeur de thèse, Léandre Bouffard. Sous la passion de la recherche qu'il dégage et l'ambiance de bonheur qu'il installe, j'ai appris à découvrir le domaine de la recherche, à aimer mon projet et à m'y investir personnellement sous l'élan d'une motivation authentique et naturelle. Merci infiniment pour les encouragements, le soutien et l'enthousiasme. Merci aussi pour la trame d'humour par rapport à mon départ plutôt lent face au stress occasionné par la thèse. Merci de m'avoir transmis un morceau de passion à travers cette démarche et de m'avoir mise en contact avec votre merveilleux programme sur les buts. Ce projet de recherche est devenu une activité motivante et une réalisation dont je suis maintenant extrêmement fière.

Introduction

Un certain nombre d'étudiants accèdent au collège avec des résultats antérieurs plutôt faibles, un manque de motivation à l'endroit des études et une certaine indécision par rapport à leur avenir. Pour favoriser le parcours de ces étudiants, le Cégep de Sherbrooke a créé le programme Tremplin DEC qui serait aujourd'hui offert à dix groupes. Dans le cadre de ce programme d'accueil, il est possible pour les étudiants de faire leurs cours de base (français, anglais, philosophie et éducation physique) en plus de suivre un cours complémentaire nommé « Des clés pour réussir ». Selon le site Internet du Cégep de Sherbrooke (2015, Juillet), ce cours aurait été mis en place afin de faciliter l'intégration des élèves en les aidant à s'adapter aux exigences du travail scolaire et en les amenant à explorer les choix liés à leur parcours professionnel.

Quelques équipes de recherche se sont d'ailleurs intéressées au profil atypique de ces étudiants de niveau collégial. En effet, les étudiants en session d'accueil connaissent des taux d'échecs et d'abandon plus élevés que ceux inscrits en programme régulier et vivent une indécision scolaire à l'arrivée au collégial (Picard, Boutin, & Zkakni, 2010; Picard, Kamanzi, & Labrosse, 2013). En bref, leur bien-être global semble être affecté sous plusieurs points.

Selon Shulman et Nurmi (2010), il faudrait développer des interventions qui fourniraient différents outils pour motiver les étudiants à penser à leur avenir tant sur le plan personnel, professionnel que scolaire, et pour les aider à faire des plans pour mieux s'adapter aux demandes de la société. Selon eux, les concepts de buts personnels, en termes d'évaluation, de planification, d'actualisation et d'ajustement pourraient être utilisés comme cadre afin d'aider les étudiants du collégial à mieux s'ajuster aux défis divers qui surviennent lors de cette double transition de l'adolescence à l'âge adulte et du secondaire au collégial. L'affrontement actif et engagé de ces défis pourrait ainsi contribuer à leur bien-être global en plus d'améliorer leur performance scolaire.

Plusieurs études ont démontré que la poursuite de buts personnels pouvait avoir un effet bénéfique sur différentes composantes du bien-être (Klug & Maier, 2015). Quelques interventions portant sur certaines étapes de la réalisation des buts ont été proposées aux étudiants de niveau collégial afin d'augmenter leur bien-être et de pallier certaines difficultés rattachées à leur double transition (Hirish & Peterson, 2010; Macloed, Coates, & Hetherton, 2008; Travers, Morisano, & Locke, 2015). Cependant, encore aucune étude ne s'est intéressée à l'impact de l'ensemble du processus de la réalisation des buts sur le bien-être global de cette population au collégial et plus particulièrement auprès d'étudiants inscrits en session d'accueil. De façon plus spécifique, ces autres programmes ou interventions n'impliquaient pas nécessairement des rencontres de groupe et des ajustements dans la progression vers le but. Il est en effet important d'accompagner les

étudiants tout au long de la démarche de réalisation des buts pour favoriser un meilleur apprentissage, un meilleur progrès et finalement un meilleur bien-être.

La présente recherche a pour but de tester l'impact du programme *Gestion des buts personnels* sur le bien-être global d'étudiants au collégial en session d'accueil. Cette intervention a été bénéfique auprès de diverses populations et est donc susceptible de s'appliquer à d'autres groupes d'âge et à des personnes vivant différentes transitions de vie, tels que les étudiants au collégial (Bouffard, Bastin, Lapierre, & Dubé, 2001). Le programme vise à aider les étudiants à cibler des buts de façon profonde et accordée à leurs aspirations et à les amener à progresser vers ces buts à travers un soutien de groupe, un ajustement constant et l'apprentissage du processus de réalisation d'un but, en plus d'augmenter leur connaissance d'eux-mêmes.

La thèse se divise en 5 chapitres. Le premier chapitre est consacré à la revue de littérature entourant le sujet des buts personnels et de leur effet potentiel sur différentes variables du bien-être global des étudiants au collégial. La pertinence de l'étude, l'objectif et l'hypothèse de recherche y sont également expliqués. Le deuxième chapitre porte sur la méthode de la recherche. Les participants, l'échantillon final, les instruments de mesure et le déroulement de la recherche y sont décrits. Ensuite, le programme d'intervention et ses différentes étapes, ainsi que les considérations éthiques de l'étude sont présentés. Le troisième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats. On y retrouve la réduction des données, les analyses statistiques, une évaluation subjective des participants

et une étude de cas. Le quatrième chapitre présente la discussion des résultats de la recherche. Les retombées de l'étude, ses forces et ses limites, ainsi que des pistes futures d'intervention et des recommandations y sont présentées. Le cinquième chapitre porte finalement sur la conclusion de l'étude.

Contexte théorique

Ce premier chapitre présente une revue des écrits scientifiques sur les buts personnels et leurs effets positifs potentiels sur différentes variables du bien-être global des étudiants de niveau collégial. Les connaissances à propos du programme d'intervention et de l'anticipation de ses effets bénéfiques pour cette population y sont d'abord présentées, suivies des liens théoriques concernant chaque variable à l'étude. Ensuite, la pertinence de l'étude est expliquée, puis l'objectif et l'hypothèse de la recherche sont présentés.

Le programme Gestion des buts personnels est une intervention motivationnelle de groupe, développée par les chercheurs Léandre Bouffard, Sylvie Lapierre et Micheline Dubé (2004). Cette démarche qui s'appuie sur des bases empiriques et théoriques solides provenant de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), cognitive (D'Zurilla & Chang, 1995) et comportementale (Watson & Tharp, 2013), vise à produire des effets bénéfiques en termes de bien-être subjectif auprès des participants, par l'élaboration, la planification, la poursuite et l'évaluation d'un but personnel. Les différentes étapes du programme seront davantage détaillées dans le chapitre portant sur la méthodologie de l'étude.

Au cours des 20 dernières années, le programme Gestion des buts personnels a été adapté, testé et validé auprès de diverses populations. Entre autres, Bouffard et al. (2001) ont appliqué le programme à des étudiants universitaires et ont constaté une augmentation significative de la satisfaction de vivre, de l'estime de soi, du bonheur, de l'actualisation de soi, de l'orientation vers les buts et une diminution de l'anxiété scolaire. Comme les interventions menées à ce jour à l'aide du programme *Gestion des buts personnels* ont donné des résultats concluants auprès de populations variées en termes d'âges et de situations telles que les personnes âgées en perte d'autonomie (Bouffard, Dubé, Lapierre, & Bastin, 1996), les jeunes retraités (Dubé, Bouffard, Lapierre, & Alain, 2005), les aînés ayant des idéations suicidaires (Lapierre & al., 2011), les divorcés récents (Navratil & Lapierre, 2009) et les victimes d'agressions sexuelles (Rivest, Dubé, & Dubé, 2009), il est pertinent d'envisager que son application auprès des étudiants en session d'accueil au Cégep pourrait favoriser leur croissance personnelle et leur bien-être global. Souvent, le choix de but ainsi que l'ensemble du processus entourant sa réalisation ne sont pas connus des étudiants du Cégep qui sont peu conscients de leurs ressources personnelles, de leurs besoins, de leurs valeurs et de leurs freins psychologiques, et ce d'autant plus chez les étudiants inscrits en session d'accueil.

Plusieurs éléments nous permettent d'envisager les effets positifs du programme *Gestion des buts personnels* sur le bien-être d'étudiants de niveau collégial. Fredrickson, Mancuso, Branigan et Tugade (2000) ont démontré selon la notion de « l'effet de déconstruction » que les émotions positives peuvent déconstruire les effets des émotions

négligentes et ont donc le pouvoir d'augmenter le bien-être des gens. Cette recherche appuie les résultats de l'étude de Diener et Larsen (1993) selon laquelle la régulation efficace des émotions négatives, en les remplaçant par des émotions positives, a des effets bénéfiques multiples, entre autres, elle mènerait à l'augmentation du bien-être subjectif. Sur cette base, nous nous attendons à ce que l'apprentissage et l'expérimentation du processus de réalisation des buts personnels mènent à l'amélioration du bien-être subjectif des participants. Dans la présente recherche, nous nous sommes basés sur des variables spécifiques au bien-être des étudiants du collégial. Donc, selon cette théorie, l'amusement et le contentement lors de la réalisation du but devraient défaire l'effet physiologique des émotions négatives d'anxiété, de peur et d'autres émotions néfastes pour la santé. Notre programme vise à amener les étudiants à vivre des émotions positives à travers le processus de réalisation des buts en leur permettant de suivre leur élan personnel et de faire des projets qui ont du sens pour eux.

Si nous prenons l'activation physiologique qui accompagne les émotions négatives comme étant la préparation du corps pour une action spécifique plus automatique (fuir ou attaquer), alors en atténuant cette activation, les émotions positives pourraient aider le corps à passer d'un éventail d'actions et de pensées étroit, à un éventail plus large, ce qui permettrait à la personne de poursuivre une plus grande diversité d'actions et de pensées choisies. En ce sens, la préparation à l'action dans une attitude plus positive pourrait permettre à la personne d'être plus créative et d'avoir plus de choix à sa disposition. Cela peut être relié à la démarche offerte dans le cadre du programme dans laquelle les

participants sont amenés à relever des défis reliés à leur but de façon positive en prévoyant les obstacles possibles et en établissant un plan spécifique pour les surpasser, tout en prenant connaissance des ressources personnelles, environnementales et sociales à leur disposition. En d'autres termes, nous pouvons dire que les étudiants seront amenés à passer de la réaction automatique à l'action créative dans l'affrontement de défis divers et dans la poursuite des buts personnels.

Les personnes qui rapportent un plus haut niveau d'émotions positives présentent des stratégies de coping plus flexibles et constructives, des réflexions plus abstraites et à long terme, ainsi qu'une plus grande distance avec les émotions qui résultent d'évènements négatifs et anxiogènes. Comme l'ont démontré Fredrickson et al. (2000), nous envisageons donc que l'expérience d'émotions positives à travers le processus de réalisation du but amène les étudiants à développer des ressources personnelles qui pourront perdurer dans le temps.

Quelques auteurs ont proposé des interventions qui avaient pour objectif de guider des étudiants âgés en moyenne de 18 ans à travers certaines étapes de la réalisation de buts afin d'avoir un impact sur leur bien-être (Hirish & Peterson, 2010; Macloed & al., 2008; Travers & al., 2015). Cependant, encore aucun de ces programmes ne s'est attardé au processus complet de la réalisation d'un but (élaboration, planification, poursuite et évaluation) dans le cadre d'un atelier de groupe continu et plus précisément chez une population de niveau collégial en session d'accueil.

Dans la présente étude, nous nous intéressons au processus de réalisation des buts à travers une intervention et à son impact sur des variables spécifiques au bien-être global de la population d'étudiants inscrits au cégep : le bien-être affectif, l'estime de soi, l'efficacité personnelle, la motivation en éducation et l'anxiété scolaire, ainsi qu'au processus de réalisation des buts. La variété des indicateurs permet de mieux déceler les effets éventuels de l'intervention. Un nombre limité de variables a été sélectionné en fonction de leur pertinence pour la population choisie et par souci de ne pas trop alourdir le questionnaire. Les composantes du bien-être de Ryff (1989) ont été écartées en partie puisqu'elles appartiennent au volet cognitif qui serait moins susceptible de changer dans un temps relativement court. La variable du bonheur n'a pas été retenue puisqu'il s'agit d'une notion un peu trop globale. Nous nous sommes donc limités à des variables qui ont été fréquemment utilisées dans le domaine scolaire pour cette population, ce qui permet d'établir une meilleure comparaison avec d'autres études. Également, ces mêmes variables auraient été favorisées par la présence de certaines étapes du processus des buts chez les étudiants, en plus d'être associées au succès académique. Une justification détaillée du choix de chaque variable sera expliquée dans les pages qui suivent.

Buts personnels

Les buts sont des représentations mentales chargées d'affectivité (Nuttin, 1980; Pervin, 1983). Dans la présente étude, il s'agit de buts et projets personnels choisis par les participants eux-mêmes et qui peuvent toucher à n'importe quelle sphère de leur vie. Les participants ont été amenés à développer des buts qui se rattachaient le plus possible aux

caractéristiques qui seront mentionnées plus bas. Par rapport au contenu, les étudiants demeuraient libres de faire le choix qu'ils voulaient, ce qui augmentait la probabilité de favoriser leur engagement et leur motivation à travers le processus (Nuttin, 1980).

Plusieurs auteurs se sont attardés à savoir quels types de buts pouvaient être bénéfiques pour ceux qui les poursuivent. Bouffard et Lapierre (2009) ont fait un résumé des différents types de buts qui seraient associés à la santé mentale et source d'intégration personnelle, d'épanouissement humain et de bonheur. Dans la section qui suit, nous établirons des liens entre certains types de buts recommandés par ces chercheurs et leurs bienfaits potentiels sur la population des étudiants au collégial.

D'abord, Bouffard et Lapierre (2009) proposent de poursuivre des buts qui sont intrinsèques et dont l'atteinte constitue une récompense en elle-même. La poursuite de ces buts serait source de bonheur puisqu'ils satisferaient nos besoins psychologiques fondamentaux. De façon générale, les buts extrinsèques (argent, popularité, apparence) ne favoriseraient pas le bien-être subjectif ni l'épanouissement personnel, à moins qu'ils soient intériorisés. En ce sens, Archer (1994), rapporte que les étudiants qui suivent des buts aliénants, ou qu'ils considèrent imposés par l'école, utilisent peu de stratégies efficaces, n'ont pas une attitude positive par rapport à l'apprentissage et préfèrent des tâches faciles.

Des buts qui sont authentiques seraient aussi favorables à une bonne santé mentale. On entend ici qu'ils doivent être autodéterminés et en concordance avec nos valeurs et nos traits personnels. Aussi, les buts doivent être appropriés à l'âge (évoluer avec les différentes étapes de la vie) et à la culture. Selon Sheldon (2009), l'entrée dans une nouvelle période de la vie avec des buts concordants, c.-à-d. qui sont en lien avec des caractéristiques profondes de la personne, peut déclencher une spirale ascendante. Plus la concordance avec un but est élevée, meilleure est l'atteinte du but et plus grande est la satisfaction des besoins. Ce chercheur rapporte d'ailleurs que la concordance initiale d'un but prédit l'atteinte de celui-ci chez les étudiants de même que l'adaptation au cours du premier semestre.

Il est aussi important que les buts soient harmonieux, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas en conflit les uns avec les autres. Ils doivent également être considérés comme importants et susciter l'engagement. Il serait bénéfique de poursuivre des buts qui présentent un certain niveau d'exigence, afin qu'on les perçoive comme un défi, ce qui stimulerait la performance. Selon les résultats de la recherche de Hsieh, Sullivan et Guerra (2007), des interventions dirigées à aider les étudiants à identifier des croyances et des buts adaptatifs et accessibles pourraient contribuer au développement de stratégies plus efficaces pour leur succès scolaire.

Finalement, des buts d'approche (désir d'atteindre quelque chose) plutôt que des buts d'évitement (crainte d'avoir quelque chose) seraient favorables puisqu'un trop grand

nombre de ces derniers serait nuisible. On encourage la démarche vers des buts consistant à poursuivre une activité susceptible de provoquer du contentement ou du plaisir, au lieu d'essayer de changer les circonstances de notre vie (plus de popularité, plus d'argent), ce qui n'apporterait qu'une satisfaction temporaire. Selon Shim, Ryan et Cassidy (2012), commencer le collège avec des buts actifs plutôt que des buts axés sur la défaite potentielle s'avère important pour un bon ajustement au collège chez les étudiants de première année.

Différents types de buts se sont donc avérés efficaces pour augmenter le bien-être des étudiants au collégial et favoriser leurs transitions vécues à ce moment de leur vie. Dans les sections qui suivent, nous verrons que la poursuite des buts s'avère bénéfique pour ces étudiants, et ce de façon plus spécifique en contribuant à l'amélioration de différentes composantes de leur bien-être global, en plus de cibler des mécanismes clés qui ont un effet sur leurs résultats académiques (Travers & al., 2015).

Buts personnels et bien-être affectif

À ce jour, le bien-être subjectif a été étudié par un bon nombre de chercheurs sous divers angles et en fonction de plusieurs composantes différentes. Selon la perspective hédoniste, le bien-être subjectif fait référence à comment et pourquoi les gens expérimentent leur vie positivement, selon le jugement cognitif de la satisfaction de vie et l'évaluation affective de l'humeur et des émotions (Diener, 1984). La notion de bien-être réside également dans l'expérience de l'individu (Campbell, 1976). Elle inclut des mesures positives et non seulement l'absence de facteurs négatifs. Quand ils ont voulu

saisir l'expérience du bien-être au jour le jour, l'équipe de Kahneman, Krueger, Schkade, Schwartz et Stone (2004) a mesuré l'affect à plusieurs moments dans la journée. Dans la présente recherche, la composante affective du bien-être a donc été retenue puisqu'elle peut fluctuer plus facilement au gré du temps, alors que la composante cognitive est plus stable.

Pour mieux comprendre l'effet bénéfique des buts sur le bien-être, il est pertinent de s'attarder à leur effet sur cette variable en général d'abord, puis à leur effet plus spécifique sur la composante affective choisie. Les buts seraient rattachés au changement de bien-être subjectif. Ryff (1989) explique que les buts et la direction dans la vie sont des critères centraux du bien-être subjectif et ne sont pas seulement des antécédents à celui-ci. Selon la méta-analyse sur les buts personnels conduite par Klug et Maier (2015), le succès dans la poursuite d'un but présente une des plus importantes corrélations avec le bien-être subjectif. L'engagement vers un but, le fait qu'il soit atteignable et que les conditions soient favorables à l'atteinte de celui-ci seraient de bons prédicteurs du bien-être subjectif futur (Brunstein, 1993). En effet, cela s'expliquerait par le fait que ces variables permettent de mieux progresser vers l'atteinte d'un but, ce qui représente une source de bien-être. Dans le même ordre d'idées, McGregor et Little (1998), rapportent que le bien-être subjectif serait associé à des buts qui sont perçus comme atteignables et source de succès.

Chez la population des étudiants au collégial, diverses raisons expliquent que leur niveau de bien-être puisse être augmenté par le processus de réalisation de buts personnels. D'abord l'engagement vers un but, la possibilité de l'atteindre et le progrès dans la réalisation de celui-ci jouent un rôle important dans le développement du bien-être subjectif, de la croissance personnelle (approche eudémonique) (Brunstein, 1993; Sheldon & Elliot, 1999) et de la réussite académique (Bouffard & al., 2001). Bauer et McAdams (2004) ont démontré que les étudiants qui visent n'importe quelle forme de buts axés sur la croissance et qui concordent avec leurs buts à long terme ont un niveau plus élevé de maturité et de bien-être. De plus, la poursuite de buts centrés sur la tâche serait source de bien-être plus général et serait positivement reliée à tous les indices de bien-être, à l'efficacité académique et à un bon rendement scolaire, ce qui n'est pas le cas pour ceux centrés sur les émotions (Galand, Boudrenghien, & Rose, 2012; Kaplan & Maehr, 1999).

Certains auteurs ont démontré de façon plus spécifique que la composante affective du bonheur pouvait être influencée par la poursuite de divers types de buts. Les buts contribueraient donc au bien-être en augmentant les affects positifs et en diminuant les affects négatifs. En ce sens, par rapport à la gestion des buts, Bauer et Wrosch (2009) ont démontré que l'abandon d'un but irréaliste a un effet marqué sur la diminution des affects négatifs, tandis que le réengagement dans de nouveaux buts augmente l'affect positif. Par ailleurs, Fredrickson et Branigan (2005) ont démontré que les affects positifs avaient pour effet d'améliorer le fonctionnement cognitif et de créer des ressources pour l'avenir.

Certains programmes ont été appliqués à des étudiants de niveau collégial afin d'augmenter leur bien-être affectif. Dans l'étude qualitative menée par Travers et al. (2015), 92 étudiants ont été invités à se fixer différents buts. Selon les résultats, le nombre d'affects positifs auto-rapportés par les étudiants est augmenté avec la présence de buts axés sur la croissance personnelle. Toutefois, cette étude ne comportait pas de groupe contrôle pour appuyer les résultats obtenus.

Dans l'étude de Macloed et al. (2008), le groupe de 29 étudiants qui a suivi un court programme sur les buts montre une augmentation significative des affects positifs et une diminution significative des affects négatifs, et ce comparativement à un groupe contrôle équivalent. On note également que dans cette étude, les effets du programme étaient constants, peu importe le degré initial de bien-être des étudiants. Cette équipe de recherche souligne donc qu'il est possible d'augmenter le bien-être affectif d'étudiants grâce à une intervention simple et brève qui met l'accent sur l'acquisition d'aptitudes relative aux buts et sur la planification. Il faut cependant prendre en compte que dans cette étude, l'échantillon était composé majoritairement de jeunes femmes et donc que les résultats peuvent difficilement s'appliquer aux étudiants des deux sexes.

Hirish et Peterson (2010) ont aussi démontré que des élèves âgés entre 18 et 23 ans qui avaient suivi un court programme internet sur la poursuite des buts avaient connu une augmentation de leurs résultats scolaires, avaient une plus grande probabilité de maintenir un horaire de cours complet et auto-rapportaient une réduction de leurs affects

négatifs. Cette recherche est cependant difficile à généraliser en raison de l'échantillon qui était principalement composé d'étudiants particulièrement soucieux de leurs résultats scolaires.

L'élaboration, la planification et la poursuite de divers types de buts se sont donc avérées pertinentes afin de contribuer à l'amélioration du bien-être subjectif chez les étudiants de niveau collégial, et ce de façon très efficace au niveau de l'augmentation des affects positifs et de la diminution des affects négatifs. Plusieurs recherches appuient cette idée, mais la généralisation des résultats s'en trouve parfois limitée.

Buts personnels et estime de soi

L'estime de soi se définit comme le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même et de sa valeur personnelle (Rosenberg, 1965). Selon Shim et al. (2012), les étudiants commencent le collège avec une estime élevée qui diminue avec le temps durant leur première année scolaire en raison des difficultés d'adaptation. En effet, comme mentionné plus haut, les étudiants du Cégep se retrouvent dans deux transitions à la fois : la transition des études du secondaire à celles du Cégep et la transition plus marquée vers la vie d'adulte. Cette situation occasionne différents défis et obstacles qui peuvent parfois être difficiles à relever pour ces étudiants.

Bien que l'estime de soi ait été beaucoup étudiée chez les étudiants du Cégep, peu de recherches se sont intéressées à sa relation avec la poursuite des buts pour cette

population. Ce sujet semble avoir été davantage étudié chez les étudiants du secondaire, relevant l'importance des buts et leur impact sur l'estime de soi des adolescents. En résumé, on rapporte dans certaines recherches que l'estime de soi des adolescents serait favorisée par l'orientation vers les buts et le développement d'une motivation autonome (Hein & Jagger, 2007), par une meilleure connaissance de soi (Martinot, 2001) et que l'estime de soi constituerait une dimension préventive face à la démobilité scolaire chez les jeunes adolescents (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012).

En ce qui concerne les étudiants de niveau collégial, l'équipe de Tuominen-Soini, Salmela-Aro et Niemivirta (2008) a démontré que les étudiants qui adoptent des buts centrés sur l'évitement de l'échec présenteraient une estime de soi plus faible que les autres. La basse estime de soi serait un sujet intéressant auquel s'attarder particulièrement chez les étudiants puisqu'il serait relié à la dépression et à l'anxiété. En effet, selon l'équipe de Shim, Wang et Cassidy (2013), les étudiants avec une estime de soi faible sont plus à risque de développer des humeurs tristes surtout s'ils ont des buts axés sur l'évitement en situations sociales.

La poursuite de buts serait rattachée à une estime de soi élevée chez les étudiants du Cégep lorsque ces buts sont intrinsèques (Galand & al., 2012), axés sur l'apprentissage (Shim & al., 2012) et axés sur la croissance personnelle (Travers & al, 2015). Comme mentionné plus haut, ces types de buts sont visés par le programme *Gestion des buts personnels*. De plus, selon une étude effectuée auprès de 367 étudiants âgés en moyenne

de 21 ans, les buts axés sur le développement social protégeraient les individus qui ont une estime de soi faible contre les émotions négatives (Shim & al., 2013). Les buts axés sur le développement social étaient reliés à un plus bas niveau de colère et une réduction de la tristesse chez les étudiants qui avaient une image d'eux-mêmes plus négative. Ce type de but pourrait donc être particulièrement bénéfique pour une population présentant une estime de soi plus faible, ce qui concorde avec la description des étudiants inscrits en session d'accueil. Il faut cependant rester prudents quant à ces résultats puisque l'échantillon était composé majoritairement de femmes et les résultats sont encore une fois difficilement généralisables pour les deux sexes.

Ce n'est pas seulement le type de buts qui serait bénéfique pour l'estime de soi, mais également la progression perçue par la personne qui réalise un but. Selon Travers et al. (2015), dans le cadre d'un programme sur la réalisation des buts, se voir progresser contribuerait à augmenter l'estime de soi, ainsi que la motivation et l'engagement à l'endroit de l'étude. Selon cette équipe de recherche, cela s'explique par le fait que la poursuite du but est divisée en petites étapes et que la réalisation de chacune d'elle devient un succès pour la personne, ce qui contribue à rehausser l'estime de soi.

Bien qu'il n'y ait pas encore beaucoup de recherche sur le sujet, suffisamment d'écrits permettent d'anticiper que la poursuite de buts personnels qui sont bien ajustés aux individus pourrait être bénéfique pour l'estime de soi des étudiants du Cégep et plus particulièrement pour les étudiants en session d'accueil qui présenteraient généralement

une estime de soi plus faible. Également, la division en plusieurs étapes du processus proposé dans le cadre du programme est susceptible de favoriser une augmentation de l'estime de soi de ces étudiants.

Buts personnels et efficacité personnelle

Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle est le jugement personnel de ses capacités à exécuter des actions pour atteindre un but choisi. La perception d'efficacité personnelle réfère à des capacités de performance, des croyances dans différentes sphères de vie, des critères de maîtrise et réfère au futur (Zimmerman, 2000). Les étudiants reçoivent des informations à propos de leur efficacité personnelle à travers leur performance et l'observation de modèles (Schunk, 1990). Dans l'étude présente, un niveau général référant à divers domaines de la vie des étudiants et un niveau spécifique d'efficacité personnelle référant au domaine des études ont été retenus, puisqu'ils permettent d'avoir un meilleur portrait de cette variable chez les étudiants du Cégep (Bandura, 1997).

L'efficacité personnelle occupe une place importante dans le domaine scolaire. Selon Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons (1992), l'augmentation des aspirations académiques doit se faire à travers l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité. La perception d'efficacité personnelle prédit l'accomplissement académique et la note finale d'un cours. Bong (2001) rapportait que l'efficacité personnelle mesurée au mi-temps de la session prédisait les résultats des étudiants aux examens finaux. La croyance

des étudiants à propos de leur efficacité personnelle à gérer des tâches académiques peut aussi les influencer émotionnellement en diminuant leur stress, leur anxiété et la dépression (Bandura, 1997). Les étudiants qui ont un grand sentiment d'efficacité personnelle sont plus propices à participer activement dans les cours. Quand ils font face à une difficulté, ils ont tendance à mettre plus d'efforts et à persister plus longtemps que les étudiants qui doutent de leurs capacités (Schunk, 1990). L'efficacité personnelle serait de ce fait rattachée au bien-être et les individus avec un haut sentiment d'efficacité personnelle auraient tendance à s'engager dans des projets qu'ils pensent pouvoir atteindre (McGregor & Little, 1998). Selon Rowell et Eunsook (2013), quand les étudiants ont étudié fort pour un examen et réussissent, cette expérience est susceptible d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle. De ce fait, ils proposent que les conseillers en orientation et les professeurs puissent fournir aux étudiants des opportunités de vivre des succès dans différents types de tâches et puissent les aider à expérimenter la maîtrise de leur apprentissage et le développement de leurs aptitudes.

Bien que l'efficacité personnelle en elle-même soit bénéfique pour les étudiants, l'alliance entre les buts personnels et l'efficacité personnelle le serait d'autant plus. L'efficacité personnelle pour l'accomplissement académique et les buts des étudiants compte pour 31 % de la variance des résultats académiques (Zimmerman & al., 1992). Selon plusieurs recherches, la poursuite efficace des buts contribuerait au développement du sentiment d'efficacité personnelle. Lorsque les étudiants autoévaluent leur démarche, notent leur progrès et anticipent des récompenses par rapport à un but personnel, cela

augmente leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour ce faire, le but choisi doit être spécifique, à proximité, et d'une certaine difficulté (Schunk, 1990). Selon l'étude de Macloed et al. (2008) dans laquelle les étudiants ont suivi un court programme sur les buts, le sentiment d'efficacité personnelle serait augmenté par l'élaboration et la planification d'un but. L'établissement de buts de croissance et le progrès vers ces buts augmenteraient également l'efficacité personnelle (Travers & al., 2015).

Ce serait cependant les buts à court terme et les buts axés sur l'apprentissage qui augmenteraient davantage l'efficacité personnelle (Hsieh & al., 2007; Wolters & Yu, 1996; Zimmerman, 2000). Demander aux étudiants de se fixer des buts à court terme augmente l'efficacité personnelle et les aptitudes de développement de façon plus efficace que des buts à long terme, puisque les buts à court terme fournissent l'évidence des capacités de croissance. Ce dernier point est d'autant plus intéressant pour la recherche présente puisque les étudiants inscrits en session d'accueil n'ont pas souvent pu confirmer leurs capacités de croissance et leur efficacité en raison de diverses difficultés scolaires rencontrées. Ils sont amenés à suivre des ateliers dans un cadre de court terme (10 semaines) dans lesquels ils visent des buts à plus court terme, ce qui est susceptible de favoriser cette confirmation.

Buts personnels et motivation en éducation

La motivation est considérée comme un des principaux fondements de la réussite académique (Steinmayr & Spinath, 2009). Selon Melnic et Botez (2014), elle est

essentielle pour la réussite scolaire et est considérée comme une des causes principales de l'investissement d'un étudiant dans son propre apprentissage. Dans la présente étude, nous nous intéressons directement au concept de la motivation en éducation. Cette variable a été ciblée puisque la majorité des étudiants inscrits en session d'accueil au Cégep présenteraient un niveau plus bas de motivation et un plus haut taux de décrochage que les étudiants inscrits aux programmes réguliers.

Le concept de motivation en éducation a été élaboré par l'équipe de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) avec la création de l'Échelle de motivation en éducation qui permet de mesurer la motivation spécifique au domaine scolaire. La motivation en éducation fait référence à l'orientation motivationnelle d'un étudiant vis-à-vis de ses études, c.-à-d. les raisons perçues par l'étudiant pour lesquelles il fréquente l'école. Elle est définie par trois types de motivation inspirés des travaux de Deci et Ryan (1985) : la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. Le concept de la motivation intrinsèque a été retenu pour l'étude et les deux autres composantes ont été écartées. Le souci était de ne pas trop alourdir le questionnaire et de cibler spécifiquement le type de motivation qui aurait antérieurement été amélioré par le processus de réalisation d'un but personnel.

Avant de s'attarder à la composante intrinsèque de la motivation en éducation, il est pertinent de définir brièvement la motivation extrinsèque et l'amotivation pour mieux cerner le concept global. La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de

comportements effectués pour des raisons instrumentales. Selon ce type de motivation, la personne ne fait pas une activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose d'autre de plaisant (popularité, argent, etc.), ou pour éviter quelque chose de déplaisant suite à l'activité (Vallerand & al., 1989). Le comportement de la personne est régulé par des sources de récompenses extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par quelqu'un d'autre. L'amotivation quant à elle serait vécue lorsqu'un individu ne percevrait pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus. Il aurait alors la perception que ses comportements sont causés par des facteurs qui sont hors de son contrôle. On peut donc dire que dans ce cas, il y a absence de motivation (Vallerand & al., 1989).

Définissons maintenant la variable sélectionnée pour l'étude. Selon Vallerand et al. (1989), la motivation intrinsèque réfère au fait de faire une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique. L'équipe de recherche de Vallerand (1989) a souligné l'importance de définir ce type de motivation qui se distingue en trois motifs plus spécifiques : la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la stimulation. Ces trois sous-types de motivation seront mesurés à l'étude.

La motivation intrinsèque à la connaissance est représentée par plusieurs concepts tels que l'exploration, la curiosité et l'apprentissage. On pourrait voir par exemple une personne qui fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est

en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions ou avenues.

La motivation à l'accomplissement comprend pour sa part le sentiment d'efficacité, la maîtrise de la tâche, l'orientation vis-à-vis de la tâche, le sentiment de compétence et les réalisations. Elle peut être représentée par exemple par une personne qui fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi optimal.

La motivation intrinsèque à la stimulation réfère au fait de faire une activité afin de ressentir des sensations spéciales d'excitation, d'amusement, de plaisir sensoriel, d'esthétisme ou encore pour le simple plaisir de connexion avec l'activité. Par exemple, une personne qui fait une activité dans le but de ressentir des sensations spéciales que lui procure son implication au sein de l'activité serait motivée intrinsèquement à la stimulation.

En bref, la récompense interne serait à la source de la motivation intrinsèque. Cependant, cette source de récompense affective se distinguerait selon qu'elle soit vécue pendant la poursuite d'un apprentissage, d'un accomplissement ou pendant l'émission de comportements permettant de ressentir des sensations spécifiques. Dans l'étude présente, les participants seront amenés à s'auto-observer à travers les étapes de la réalisation d'un but et à utiliser des récompenses internes pour motiver leurs actions. Il pourra être

intéressant d'analyser quel type de motivation intrinsèque en éducation pourrait être davantage influencé par le processus de réalisation d'un but personnel.

À ce jour, peu de documentation porte sur la relation entre le processus de réalisation des buts et la motivation intrinsèque en éducation. Cependant, suffisamment de recherches nous permettent de penser que la poursuite et la planification d'un but personnel dans le domaine scolaire devraient augmenter la motivation intrinsèque en éducation et l'engagement des étudiants, ce qui est l'objectif du programme offert. Essentiellement, nous rapporterons dans cette revue de littérature les liens établis entre les buts personnels et la motivation intrinsèque en général et mesurée dans un contexte scolaire.

Plusieurs recherches ont démontré que le processus des buts personnels pouvait avoir un impact positif sur la motivation intrinsèque. Selon Harackiewicz et Elliot (1993), la réalisation des buts serait efficace pour maintenir et augmenter la motivation intrinsèque. Le succès encourage les étudiants à se fixer des buts plus difficiles pour le futur et donne de l'énergie à ceux qui étaient moins motivés. (Travers & al., 2015). Vallerand et son équipe (1989) rapportent que les événements favorisant des sentiments de compétence chez la personne produiraient une augmentation de la motivation intrinsèque.

Les buts permettraient également d'augmenter la perception d'utilité, qui elle, aurait un impact positif sur la motivation intrinsèque. En n'ayant pas une perception claire de l'utilité des études futures, les étudiants pourraient avoir une faible motivation à apprendre (Lens, 2006). Dans l'étude de Melnic et Botez (2014), 25 étudiants sur 42 reconnaissent que leurs cours sont utiles pour leur future profession et seulement 2 sur 42 pour leur vie. Un accent sur des buts personnels d'une grande valeur et sur lesquels la personne a du contrôle permettrait d'augmenter sa perception d'utilité d'une tâche et de développer une attitude positive envers le futur, ce qui aurait pour effet d'augmenter la motivation des étudiants face à l'école, de favoriser l'utilisation de meilleures stratégies d'apprentissage et de les amener à travailler plus fort et à obtenir de meilleurs résultats scolaires (Phalet, Andriessen, & Lens, 2004). De plus, les étudiants qui anticipent des conséquences futures par eux-mêmes ou sous l'effet d'un contexte qui soutient l'autonomie sont plus susceptibles de mieux fonctionner. La perception d'utilité a le pouvoir d'augmenter la motivation intrinsèque, l'intérêt pour la tâche et l'engagement profond envers celle-ci. Cela favoriserait donc une expérience optimale (Lens, 2006). Un contexte similaire sera offert aux étudiants qui seront amenés à être autonomes dans leur processus de réalisation du but personnel et qui pourront établir des liens entre leur but à court terme choisi et leurs valeurs profondes. Ce dernier point est susceptible de contribuer à l'augmentation de leur perception d'utilité et donc de leur motivation intrinsèque.

Le fait d'avoir un but en soi peut être motivant pour un individu. Chez les étudiants, les buts centrés sur la tâche peuvent amorcer des processus motivationnels et

promouvoir un investissement affectif et cognitif dans une activité (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998). Le type de but exerce une influence importante sur la motivation et le fonctionnement académique des étudiants. Les buts intrinsèques produisent un apprentissage plus approfondi, une meilleure performance et une plus grande persistance que les buts extrinsèques (Lens, 2006). Un accent sur des buts qui sont endogènes peut améliorer la qualité de la motivation à la tâche. Les étudiants qui sont motivés par des buts de grande valeur pour eux, intériorisés et faisant partie d'un projet de vie sont plus motivés intrinsèquement pour le travail d'école, utilisent de meilleures stratégies d'apprentissage, travaillent plus fort et accomplissent de meilleurs résultats (Phalet & al., 2004). Bien qu'ils soient libres de choisir leur but durant les ateliers, les étudiants seront guidés de façon flexible vers la formulation d'un but qui pourra comporter ces différents éléments favorisant leur motivation intrinsèque et leur engagement.

Le processus de réalisation d'un but aurait donc le potentiel d'influencer positivement la motivation intrinsèque dans le domaine scolaire et cela aurait déjà été démontré par certaines études. La présente recherche apporte comme nuance le fait de mesurer la motivation à l'aide de l'Échelle de motivation en éducation pour analyser le lien possible avec les buts personnels, ce qui à ce jour n'aurait pas encore été fait. De plus, ce lien sera mesuré auprès de la population spécifique des étudiants de niveau collégial.

Buts personnels et anxiété dans le domaine scolaire

L'anxiété dans le domaine scolaire a été choisie comme variable puisqu'elle fait partie du vécu des étudiants au collégial d'autant plus à l'approche des examens et au début d'une nouvelle étape de vie (Alpert & Haber, 1960). Selon Misra, Mckean, West et Russo (2000), les étudiants arrivant au collège vivaient plus de stress que ceux plus avancés dans leurs études en raison d'un manque de stratégies pour gérer leur stress. Ils auraient des réactions émotionnelles, comportementales et physiologiques plus intenses par rapport au stress et vivaient plus d'anxiété par rapport au changement et aux difficultés diverses comparativement aux étudiants qui seraient inscrits au Cégep depuis plus longtemps. Selon cette équipe de recherche, les institutions scolaires devraient inclure un programme de résolution de problème pour les nouveaux étudiants afin de les aider à gérer leur stress académique. Le processus de réalisation d'un but pourrait être un outil efficace pour pallier cette difficulté d'adaptation chez les étudiants du niveau collégial. En effet, le type de but, le type de planification, ainsi que le soutien perçu sont trois éléments explorés et travaillés dans le cadre du programme qui seraient liés à la diminution de l'anxiété scolaire.

Le type de but semble jouer un rôle important sur l'augmentation de l'anxiété des étudiants inscrits au collège. L'orientation vers des buts extrinsèques et des buts axés sur la performance plutôt que l'apprentissage serait positivement reliée à l'anxiété chez ces étudiants (Linnenbrink, 2005; Muis, Ranellucci, Franco, & Crippen, 2013; Wolters & Yu, 1996;). L'anxiété serait liée à l'anticipation de conséquences désagréables de la possibilité

de ne pas atteindre un objectif, ainsi qu'à l'évitement de ces conséquences possibles (Dickson, 2006; Dickson & Moberly, 2013). En ce sens, ces équipes de recherche ont démontré que les étudiants qui étaient considérés comme étant anxieux auraient tendance à davantage avoir des buts axés sur l'évitement comparativement aux étudiants qui n'étaient pas anxieux, et à croire que des conséquences désagréables rattachées au fait de ne pas atteindre un but pouvaient réellement se produire. Toujours selon ces chercheurs, les adolescents plus anxieux auraient tendance à poursuivre des buts afin d'éviter des conséquences émotionnelles négatives, ou en réponse à une pression perçue de la part de leur entourage qui les empêcherait de sentir qu'ils font ces buts de façon autonome et pour leur propre plaisir et bénéfice. Selon les responsables du programme Tremplin DEC, ce serait notamment le cas de plusieurs étudiants inscrits en session d'accueil qui se présenteraient à l'école parce que leurs parents leur demanderaient de le faire, mais qui percevraient difficilement l'utilité pour eux-mêmes. Selon l'équipe de Dickson et Moberly (2013), l'orientation des buts organisée de cette façon contribuerait à l'augmentation de l'anxiété chez les étudiants. Ces chercheurs soulignent donc l'importance d'amener les étudiants à poursuivre des buts personnels qui sont choisis de façon plus autonome, tout en les aidant plus spécifiquement à prendre conscience du pourquoi de la poursuite de ses buts et donc des valeurs et des aspirations personnelles qui peuvent s'y rattacher. Ce dernier point fait partie de la philosophie de base du programme offert. Les étudiants seront amenés à choisir des buts qui ont un sens profond pour eux et qui les amèneront vers l'action et la tâche plutôt que l'évitement de conséquences désagréables.

La planification spécifique peut être un autre moyen d'amener les étudiants à moins éviter et à être davantage engagés positivement dans ce qu'ils font. Les étudiants anxieux rapporteraient également avoir une planification de leurs buts qui serait moins précise, donc plus vague et axée davantage sur les conséquences négatives perçues plutôt que les conséquences positives (Dickson & MacLeod, 2004). Encore une fois, cela contribuerait à augmenter des comportements d'évitement chez ceux-ci et donc à exacerber leur niveau d'anxiété. Une planification plus spécifique et orientée vers des conséquences positives possibles pourrait donc aider les étudiants à diminuer leur niveau d'anxiété. Dans le cadre du programme, une planification détaillée et spécifique est proposée aux étudiants pour les aider à cheminer dans leur but personnel.

Le support des pairs est un autre outil susceptible d'aider à pallier l'anxiété scolaire des étudiants. Dixon et Chung (2008) expliquent que le soutien social et familial prédit l'anxiété académique. En effet, ils rapportent que les étudiants qui se sentent plus supportés et qui sentent qu'ils comptent pour leurs collègues vivent moins d'anxiété par rapport à l'école. Parfois, les étudiants ne sont pas conscients du soutien disponible autour d'eux ou n'ont pas pensé à vérifier concrètement la disponibilité de leurs pairs pour les aider dans ce qu'ils entreprennent. Ce point est d'autant plus intéressant puisque dans le programme proposé, les étudiants sont amenés à réfléchir aux ressources qu'ils possèdent tant sur le plan personnel, environnemental que social. Ils peuvent donc prendre conscience du soutien dont ils peuvent bénéficier de la part de leur entourage en fonction du but choisi, ce qui devrait avoir un impact positif sur leur niveau d'anxiété scolaire.

Des interventions sur la réalisation de buts comportant certains éléments mentionnés ci-haut ont d'ailleurs déjà été offertes à des étudiants et ont contribué à diminuer leur anxiété scolaire. Dans l'une d'elles portant sur la réalisation de buts axés sur la croissance personnelle, Travers et al. (2015) rapportent que pour plusieurs étudiants, l'intervention aurait augmenté l'utilisation efficace de leur temps et la gestion de leur stress, ce qui permettrait une meilleure préparation aux examens. Dans l'étude menée par Bouffard et al. (2001), les étudiants qui avaient suivi le programme *Gestion des buts personnels* avaient connu une diminution de leur anxiété en raison des stratégies utilisées et de la planification, alors que celle du groupe contrôle avait augmentée. Bien qu'elle comporte un groupe contrôle, dans cette étude, les participants n'avaient pas été distribués de façon aléatoire.

Ces résultats mènent donc à croire que l'anxiété scolaire des étudiants inscrits en session d'accueil au collégial pourrait être réduite par le programme puisqu'il permet un travail sur l'orientation, la planification et la poursuite de buts concordants à leurs valeurs propres et mène à une meilleure conscience du soutien reçu. Ces aspects sont tous reliés à une diminution du niveau d'anxiété scolaire et peuvent permettre une meilleure gestion de celle-ci.

Buts personnels et processus de réalisation des buts

Le processus de réalisation des buts consiste en la vérification expérimentale de l'effet du programme à savoir si les participants sont devenus plus aptes à élaborer,

planifier et poursuivre des buts personnels (Bouffard, Lapierre, & Dubé, 2004). Lors de l'application du programme *Gestion des buts personnels* en 2005, les participants ont rapporté avoir appris à identifier des buts qui donnent sens à leur vie, à établir leurs priorités, à fixer des étapes pour réaliser ce qu'ils veulent faire et à avoir confiance en leurs capacités (Dubé & al., 2005). Lorsque le programme a été appliqué à des étudiants universitaires, ceux-ci rapportaient avoir fait de nombreux apprentissages pertinents tels que l'intégration de plusieurs notions, l'essai de stratégies multiples et des prises de conscience à propos d'eux-mêmes (Bouffard & al., 2001).

Dans l'étude menée par Travers et al. (2015), les étudiants de niveau collégial qui suivaient l'intervention sur les buts de croissance rapportaient avoir fait des gains quant à leur perception d'eux-mêmes et la gestion de leurs pensées et de leurs habitudes. Ils disaient avoir acquis une mentalité axée sur les buts et des aptitudes qui sont transférables à d'autres situations de leur vie.

Soulignons que cette variable est très importante puisque l'objectif de la démarche n'est pas seulement d'atteindre une cible ou de réaliser un but, mais aussi de favoriser la croissance personnelle et l'acquisition d'habiletés qui permettront par la suite aux étudiants d'appliquer par eux-mêmes le processus de réalisation d'un but.

Mise en contexte de la pertinence de l'étude

Bien que peu d'études dans le domaine scolaire relient spécifiquement le processus de réalisation des buts et le bien-être, suffisamment de documentation nous permet de penser que le programme *Gestion des buts personnels* pourrait avoir un effet bénéfique sur le bien-être global des étudiants de niveau collégial. Le recensement des écrits permet de voir que les six variables choisies (le bien-être affectif, l'estime de soi, l'efficacité personnelle, la motivation en éducation, l'anxiété scolaire et le processus de réalisation du but) qui sont spécifiques au bien-être global des étudiants du Cégep ont le potentiel d'être améliorées par le processus de réalisation des buts dans le cadre d'un atelier de groupe, en plus de pouvoir contribuer à l'augmentation des résultats académiques.

Rappelons également que les étudiants inscrits en session d'accueil au collégial éprouvent plus de difficultés par rapport aux variables présentées dans l'étude que les étudiants du Cégep en général. Dans l'ensemble, les recherches rapportées concernaient la population générale des étudiants au collégial. L'étude présente propose donc de s'attarder plus spécifiquement à la population des étudiants inscrits en session d'accueil.

Le programme est donc susceptible d'aider ces étudiants à cheminer personnellement et académiquement, et ainsi de favoriser le passage de la double transition vécue par l'expérience d'un climat d'entraide favorable, par l'acquisition d'outils efficaces et par un processus d'autoréflexion. Cela pourrait avoir un impact sur

leur engagement, leur motivation et leur réussite scolaire, et donc mener à une amélioration de leur bien-être global.

Objectif et hypothèse de recherche

La présente recherche a pour objectif de mesurer l'effet du programme *Gestion des buts personnels* sur certains indices du bien-être global d'étudiants inscrits en session d'accueil au programme Tremplin DEC au Cégep de Sherbrooke. La recension des écrits amène à la formulation de l'hypothèse suivante : Le programme *Gestion des buts personnels* devrait amener à une augmentation du bien-être affectif, de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle, de la motivation à l'étude et de la capacité à poursuivre des buts, ainsi qu'à la diminution de l'anxiété scolaire des étudiants inscrits au programme Tremplin DEC du Cégep de Sherbrooke. Les résultats devraient montrer une amélioration en post intervention des mesures prises avant l'intervention dans le groupe expérimental, et ce, par rapport au groupe contrôle. Au point où en est la recherche dans le domaine, l'objectif ne consiste pas à comparer l'effet du programme *Gestion des buts personnels* avec un autre type d'intervention, voilà pourquoi le groupe contrôle n'est pas soumis à un autre type d'activités. À défaut de cela, c'est l'efficacité de l'ensemble du programme réalisé en groupe qu'il s'agit de vérifier, non pas l'effet spécifique du sentiment d'appartenance ou de chacune des étapes du processus. Cette démonstration a été faite au moyen d'une étude de type quasi-expérimental avec répartition non-aléatoire des participants dans le groupe expérimental et le groupe contrôle, et comprenant prétest et post-test.

Méthode

Ce chapitre comprend la méthode utilisée pour l'étude. D'abord les participants, l'échantillon final, ainsi que les instruments de mesure sont présentés. Le déroulement de la recherche est ensuite expliqué en détail, suivi de la description du programme d'intervention. Finalement, les considérations éthiques de la recherche sont abordées.

Participants

Les individus visés par l'étude sont des étudiants volontaires, âgés entre 17 et 35 ans et inscrits au programme Tremplin DEC du Cégep de Sherbrooke à la session d'hiver 2016. La tranche d'âge choisie permet de favoriser l'homogénéité des groupes pour les ateliers, ce qui est fortement recommandé par les concepteurs du programme. L'objectif était que l'échantillon soit composé de deux groupes expérimentaux d'environ 10 étudiants et d'un groupe contrôle semblable. En raison de circonstances hors du contrôle de la chercheuse qui ont compliqué la recherche de participants, l'échantillon compte au total 15 étudiants. Cette même réalité n'a pas permis une répartition aléatoire des étudiants dans chaque groupe comme il était prévu de le faire dans le projet de recherche. Pour plus de détails, voir l'appendice A.

Comme mentionné dans la partie théorique, les étudiants du Cégep en session d'accueil vivent de l'incertitude, ont généralement moins de motivation et affichent un taux plus élevé d'abandon. Ils sont indécis à propos de leurs études, de leur orientation, bref de leur avenir. Le programme Gestion des buts personnels est donc susceptible de leur être bénéfique puisqu'il devrait augmenter leur autodétermination, les aider à développer leur potentiel et leur permettre d'acquérir l'habileté à réaliser leurs projets personnels dans l'avenir. C'est sans doute pour ces raisons que Marie-Claude Brosseau et les autres membres du programme Tremplin DEC ont accepté avec enthousiasme l'offre du programme Gestion des buts personnels, considérant qu'il était fort adéquat pour leurs étudiants.

Échantillon final

L'échantillon final est composé de 15 participants, dont 6 dans le groupe expérimental et 9 dans le groupe contrôle. En ce qui concerne la constitution des deux groupes, le groupe expérimental est composé uniquement de femmes inscrites au Tremplin DEC qui sont âgées de 17 à 34 ans ($M = 23$), alors que le groupe contrôle est composé à 56% d'hommes et 44% de femmes âgés de 17 à 22 ans ($M = 20$) et majoritairement inscrits dans d'autres programmes du Cégep de Sherbrooke. Les deux groupes présentent donc une légère différence par rapport à la moyenne d'âge des participants et une différence plus marquée pour le genre.

Instruments de mesure

Cette section présente les instruments qui constituent le questionnaire et qui ont été utilisés pour mesurer les variables à l'étude : l'affectivité positive et négative, l'estime de soi, l'efficacité personnelle générale et spécifique, la motivation intrinsèque en éducation, l'anxiété scolaire et le processus de réalisation des buts. Ces variables ont été sélectionnées puisqu'elles correspondent bien à la situation des étudiants du Cégep en session d'accueil et parce qu'elles sont spécifiques au bien-être global de cette population.

Mesure de l'anxiété scolaire

La version française de la « Debilitating Anxiety Scale » (DAS; Alpert et Haber; 1960) a été choisie pour mesurer l'anxiété scolaire. Sept items cotés sur une échelle en 7 points ont été retenus sur les dix items de l'échelle originale. Un score maximum de 49 est calculé. Cette version de l'échelle traduite par Bouffard et al. (2001) permet de mesurer l'anxiété par rapport aux études et aux examens. On y retrouve des items tels que : « la nervosité à des examens m'empêche d'avoir de bons résultats » et « plus un examen est important pour moi, moins ma performance est bonne ». La traduction complète de cette échelle est présentée à l'appendice B puisqu'elle n'a pas fait l'objet d'une traduction officielle, mais a été validée par deux collègues du chercheur. Elle présente une cohérence interne élevée ($\alpha = 0,85$) et une stabilité temporelle satisfaisante ($r = 0,75$).

Mesure de l'estime de soi

Le niveau d'estime de soi est mesuré à l'aide de l'Échelle de l'estime de soi (EES; Vallières & Vallerand; 1990). Cette échelle comprend dix items cotés sur une échelle en quatre points de type Likert de tout à fait en accord à tout à fait en désaccord. Cette traduction canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg (1965) mesure l'estime de soi globale sur un score maximum de 40. On y retrouve des items positifs tels que « je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens » et des items négatifs tels que « parfois je me sens vraiment inutile ». Elle présente une cohérence interne acceptable ($\alpha = 0,70$) et une stabilité temporelle élevée (3 semaines; $r = 0,84$). Cette échelle est présentée à l'appendice C.

Mesure de la motivation intrinsèque en éducation

Pour mesurer la motivation intrinsèque en éducation, l'Échelle de motivation en éducation aux études collégiales (ÉMÉ-C 28; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier; 1989) a été choisie. Plus précisément, 12 items cotés sur une échelle en sept points tirés de trois sous-échelles portant sur la motivation intrinsèque ont été retenus. Un score sur 28 est mesuré pour chaque sous-échelle. Les étudiants doivent répondre à la question suivante : « pourquoi vas-tu au Cégep ? ». Différentes réponses sont proposées afin de mesurer la motivation intrinsèque à la connaissance (p. ex. : pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant), la motivation à l'accomplissement (p. ex. : pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles) et la motivation à la stimulation (p. ex. : pour les moments intenses que je vis lorsque je

suis en train de communiquer mes propres idées aux autres) dans un contexte académique au Cégep. Ces trois sous-échelles présentent une cohérence interne élevée ($\alpha = 0,84$ à $0,86$) et une stabilité temporelle satisfaisante (un mois; $r = 0,73$ à $0,77$). Puisque dans la présente étude, l'accent est mis sur la motivation intrinsèque, les deux autres échelles du questionnaire complet sur la motivation extrinsèque et l'amotivation n'ont pas été retenues afin que le questionnaire en entier ne soit pas trop long, ce qui aurait pu nuire à l'engagement des étudiants. Les 12 items choisis de l'échelle sont présentés à l'appendice D.

Mesure du sentiment d'efficacité personnelle général et spécifique

Le sentiment d'efficacité personnelle est mesuré à l'aide de deux items de la Nouvelle échelle générale d'efficacité personnelle (NGSE; Chen, Gully & Eden; 2001). Comme mentionné dans le contexte théorique, il est pertinent d'utiliser à la fois une question générale et une question spécifique portant sur le sentiment d'efficacité personnelle afin de dresser un portrait plus juste d'une population cible (Bandura 1997). Une question, cotée sur une échelle en cinq points de type Likert de tout à fait en désaccord à tout à fait en accord, a été retenue pour l'étude : « J'ai confiance que je peux bien performer dans plusieurs tâches différentes ». Elle permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle général dans une grande variété de situations. Une deuxième question inspirée de cette même échelle a été retenue afin de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle spécifique : « Même quand c'est difficile, je performe assez bien en classe ». Puisque le choix du but n'est pas imposé aux étudiants, une question

spécifique plus large a été sélectionnée. Cette adaptation permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle dans un contexte scolaire. L'échelle présente une excellente cohérence interne ($\alpha = 0,86$ à $0,90$) et une stabilité temporelle acceptable (20 jours; $r = 0,67$). Deux items ont été sélectionnés afin de ne pas trop alourdir le questionnaire. Il est important de considérer que cela peut affecter légèrement la validité de l'échelle complète.

Mesure des affects positifs et négatifs

Le niveau d'affects positifs et négatifs a été mesuré à l'aide de l'Échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative – version courte (I-PANAS-SF; Thomson; 2007). Cette version courte de l'échelle comprend 10 items, au lieu de 20, cotés sur une échelle de 1 à 5 de type Likert de *toujours à jamais*. Elle mesure les affects négatifs (p. ex. : nerveux, effrayé) et positifs (p. ex. : déterminé, attentif) auto-rapportés pour les dernières semaines. Un score maximum de 25 est calculé pour chaque type d'affect. Cette échelle présente une cohérence interne acceptable ($\alpha = 0,75$) et une stabilité temporelle satisfaisante (8 semaines; $r = 0,84$). L'échelle complète du PANAS a été traduite en français par Caci et Baylé (2007). Dans la présente étude, cette traduction a été appliquée aux 10 items de la version courte du questionnaire et est présentée à l'appendice E.

Mesure du processus de réalisation des buts

Le questionnaire Processus de réalisation des buts (PRB; Bouffard, Lapierre et Dubé; 2004) est constitué de 30 items qui correspondent à trois sous-échelles cotées sur une échelle en sept points de type Likert de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord. La

dimension « élaboration du but » estime la propension à se donner des buts qui expriment ses besoins fondamentaux, ses valeurs et sa personnalité. Des items tels que « j'ai beaucoup de projets qui me passionnent » et « j'ai des buts et des projets qui correspondent bien à la personne que je suis » constituent cette sous-échelle. La dimension « planification d'un but » évalue la capacité à préparer l'action, prévoir les obstacles et identifier les stratégies pour les surmonter. On retrouve dans cette sous-échelle des items tels que « je poursuis mes objectifs en utilisant des stratégies efficaces » et « je fais des plans précis pour bien préparer ce que je veux faire ». Enfin, la dimension « poursuite du but » mesure la détermination à progresser vers la réalisation du but. Cette sous-échelle présente des items tels que « je mets de l'énergie dans la poursuite de mes projets » et un item à inverser lors du calcul « je n'ai pas de grands projets ». Pour chaque sous-échelle, on score maximum de 7 est calculé. Ce questionnaire a été élaboré spécialement pour évaluer le programme *Gestion des buts personnels*. Certains items ont été modifiés à la suite de l'information fournie par l'analyse factorielle effectuée par les concepteurs. Il a été utilisé dans plusieurs études et s'avère sensible aux changements que connaissent les participants lors des ateliers. Puisque c'est un questionnaire peu connu, il est présenté à l'appendice F. Il présente une cohérence interne élevée ($\alpha = 0,91$).

Déroulement

Avec l'autorisation¹ du groupe de responsables du programme « Tremplin DEC », la chercheure a effectué le recrutement en se présentant dans les classes des étudiants du

¹ L'autorisation des responsables du programme est présentée à l'Appendice G.

Cégep et lors d'une réunion d'accueil où tous les étudiants du Tremplin DEC avaient été invités. Un courriel a aussi été envoyé personnellement à chaque étudiant du Tremplin DEC par la responsable du programme, Dominique Degranpré, pour les informer de la possibilité de participer aux ateliers. Les noms, numéros de téléphone et courriels des étudiants intéressés à participer à l'étude ont été pris en note.

En tout, dix étudiants se sont montrés intéressés à participer à l'étude. Deux semaines avant le début du programme, soit le 21 janvier 2016, tous les participants du groupe expérimental ont rempli le questionnaire dans leurs classes respectives. Ils ont ensuite été contactés par téléphone ou par courriel une semaine avant le début des ateliers pour les informer de la date du début des rencontres et pour confirmer leur présence. Une participante a dû se désister après avoir répondu au premier questionnaire en raison d'un conflit d'horaire. Une deuxième participante ne s'est pas présentée au premier atelier et n'a pas donné de nouvelle. Il a été demandé à un troisième participant de quitter le groupe expérimental pour son bien-être et pour assurer le bon fonctionnement du groupe. Cette demande a été expliquée par téléphone avec délicatesse et soutien. Le participant a accepté le point de vue de la chercheure et s'est montré d'accord avec la décision. Cet étudiant a ensuite été référé au service psychosocial du Cégep. Un quatrième participant s'est désisté après le troisième atelier. Le groupe expérimental final a donc été composé de six participantes. Le programme a été donné les jeudis après-midi lors d'une plage horaire qui devait être libre pour tous les étudiants du Tremplin DEC à la session d'hiver 2016, soit de 13 heures à 14 heures 30. La deuxième plage horaire prévue pour le vendredi n'a pas

eu lieu en raison de la non-disponibilité des étudiants et du petit nombre de participants. Les ateliers ont eu lieu du 4 février 2016 au 27 avril 2016, avec une interruption lors de la semaine de relâche, lors du congé de Pâques et avant la dernière semaine d'atelier en raison d'une activité en éducation physique. L'évaluation post-test a eu lieu après la dernière séance du programme sur la gestion des buts personnels pour les étudiants du groupe expérimental, soit le mercredi 27 avril 2016. Les séances étaient d'une durée de 1h30 chacune.

Le groupe contrôle a dû être composé d'étudiants inscrits presque exclusivement dans d'autres programmes que le Tremplin DEC. Les participants du groupe contrôle ont seulement rempli le questionnaire, en classe, au prétest le 11 février 2016 et au post-test, dix semaines plus tard, soit le 14 avril 2016. Dix étudiants ont complété le questionnaire au prétest et neuf étudiants au post-test. Un document² de trois pages portant sur les buts personnels, leurs bénéfices et sur quelques explications théoriques, astuces et stratégies pratiques rattachées à la poursuite des buts leur a été remis suite à la deuxième complétion du questionnaire pour les remercier de leur participation.

Programme

Le programme d'intervention a pour objectif d'aider les participants à cheminer vers l'atteinte d'un but choisi. Plus fondamentalement, l'intervention favorise l'apprentissage du processus lui-même (élaboration, planification, poursuite et évaluation

² Voir Appendice H.

du but) de façon à ce que les participants soient en mesure de réutiliser la démarche pour des buts futurs, et ainsi connaître un mieux-être qui perdure (Watson & Tharp, 2013). Le programme requiert un minimum de 10 rencontres hebdomadaires de 1 heure et demie à 2 heures pour un groupe de 6 à 10 personnes. Il se divise en plusieurs étapes³. Les étapes préliminaires comprennent : la prise de contact entre les participants, la présentation du programme, le bilan des acquis personnels et l'identification des pensées nuisibles. Ces étapes ont été mises en place à la suite de certaines observations selon lesquelles il serait plus bénéfique pour les participants d'apprendre à mieux se connaître et de créer une bonne atmosphère de groupe avant d'entamer le processus de réalisation du but. Les participants sont amenés tout au long de la démarche à partager leurs expériences au groupe et à se soutenir mutuellement.

Le processus des buts lui-même comprend d'abord l'inventaire des buts, l'évaluation des buts prioritaires et le choix d'un projet précis. La planification du but est ensuite réalisée. Dans cette partie du programme, les participants identifient les tâches précises et les ressources disponibles pour réaliser leur but et identifient certaines stratégies afin de surmonter les obstacles anticipés lors du processus de réalisation. L'étape suivante est la poursuite du but qui consiste à mettre en action chacune des tâches et stratégies prévues en prenant soin de s'auto-observer et de s'ajuster au besoin. Enfin, la dernière étape est l'évaluation du progrès et des apprentissages effectués lors de la démarche.

³ Pour une définition plus exhaustive des étapes générales du programme, voir Appendice I.

Chaque participant a reçu un *Guide du participant* afin d'être encadré dans son processus vers la réalisation d'un but. L'animatrice s'est basée sur le *Guide de l'animateur* fourni lors de sa formation sur l'animation du programme *Gestion des buts personnels* pour guider les participants tout au long du processus. L'animation se veut souple, sans oublier le cheminement précis qui conduit à l'atteinte du but. À chaque étape, l'animatrice propose, lorsque c'est utile, un exercice qui favorise la compréhension du processus et stimule la participation et l'engagement des participants. Ce sera par exemple, la confrontation des pensées nuisibles et automatiques, un guide de planification, une façon de s'auto-observer dans la réalisation du but ou la technique DROP (celle-ci apparaissant à l'appendice H).

Considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique et de la recherche de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Sherbrooke. Les étudiants qui désiraient participer au programme ont signé un formulaire de consentement⁴ décrivant les modalités du projet et les aspects éthiques. Le formulaire a été expliqué en personne aux étudiants par la chercheure. La participation était libre et volontaire et les étudiants pouvaient y mettre fin à tout moment sans préjudice. Ils ont été référés au besoin. Une dérogation a été accordée pour que les participants mineurs puissent signer le formulaire de consentement sans qu'il soit lu et signé par un tuteur ou un parent. Les participants ont été assurés de la confidentialité, de l'anonymat des données recueillies et

⁴ Voir appendice J.

de la possibilité que les résultats fassent l'objet de publications scientifiques. Des codes ont été utilisés pour identifier les questionnaires, et les noms des participants étaient inscrits seulement sur le formulaire de consentement. Les données recueillies ont été gardées dans une mallette verrouillée tout au long de l'expérimentation et de l'analyse des données. Toutes les données seront conservées pendant cinq ans après la fin de la collecte de données et détruites à la fin de ce délai. Comme mentionné plus haut, étant donné qu'il était devenu pratiquement impossible d'effectuer la démarche avec un groupe contrôle à l'approche de la fin de la session, il a été décidé de donner aux participants de ce groupe un document portant sur les buts personnels (voir Appendice H).

En ce qui concerne l'animation des ateliers, la chercheuse avait préalablement effectué la démarche sur la *Gestion des buts personnels* et avait reçu une formation élaborée d'une trentaine d'heures sur l'approche des buts personnels, l'application du protocole d'intervention et sur l'animation de groupe. De plus, elle avait aussi adapté et appliqué le programme auprès d'usagers du Centre l'Élan dans le cadre de son stage de groupe de deuxième année au doctorat en psychologie clinique. Elle s'était donc familiarisée avec la démarche sur les buts. Une application rigoureuse du programme a donc été assurée sous la supervision du directeur de recherche qui a contribué à la création de celui-ci.

Résultats

Ce chapitre a pour objectif de présenter les analyses effectuées lors de l'étude ainsi que les résultats pertinents qui en ressortent. La réduction des données est d'abord expliquée pour chaque test, les analyses utilisées sont ensuite présentées, suivies des analyses descriptives et des analyses principales. L'évaluation subjective de la démarche faite par les participantes du groupe expérimental est ensuite rapportée afin de décrire leur expérience personnelle. Finalement, une étude de cas est présentée à la fin du chapitre afin de mieux illustrer les différentes étapes du programme sous le vécu d'une participante sélectionnée.

Réduction des données

Dans le cadre de cette étude, toutes les données recueillies par questionnaire ont été compilées à l'aide du logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Au total, 20 questionnaires ont été remplis au prétest et 15 questionnaires au post-test.

Le score global à l'Échelle d'anxiété scolaire d'Alpert et Haber (1960) a été calculé sur 49 pour chacun des questionnaires. Selon les spécifications de Vallières et Vallerand (1990), les réponses aux questions 3, 5, 8, 9 et 10 à l'Échelle de l'estime de soi ont été inversés et les scores globaux sur 40 ont ensuite été calculés. Les scores aux trois sous-

échelles portant sur la motivation intrinsèque de l'Échelle de la motivation à l'étude ont été compilés séparément comme proposé par Vallerand et al. (1989). Un score maximum de 28 a été calculé pour chacune d'elles. Les scores aux questions de l'Échelle de Chen, Gully et Eden (2001) ont été conservés tels quels selon l'évaluation de l'efficacité personnelle globale sur 7 et selon l'évaluation de l'efficacité personnelle spécifique également sur 7. Le score pour les affects négatifs à l'Échelle de Thomson (2007) a été compilé en additionnant les réponses aux questions 1, 2, 4, 6 et 9 et le score pour les affects positifs a été compilé en additionnant les réponses aux questions 3, 5, 7, 8 et 10. Comme proposés par Bouffard et al. (2004) dans le questionnaire *Processus de réalisation des buts*, trois scores ont été compilés. Les items 17 et 23 ont d'abord été inversés. Ensuite, pour calculer le score à l'Échelle portant sur l'élaboration des buts, les réponses aux questions 1, 5, 8, 11, 15, 17, 20, 23, 26, et 29 ont été additionnées et le total divisé par 10. Pour calculer le score à l'Échelle portant sur la planification des buts, les réponses aux questions 2, 4, 6, 9, 12, 14, 18, 21, 24, 27 et 30 ont été additionnées et le total divisé par 11. Finalement, pour calculer le score à l'Échelle portant sur la poursuite du but, les réponses aux questions 3, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 et 28 ont été additionnées et le total divisé par 9. Le score maximum pouvant être calculé pour chacune de ces échelles est de 7.

Analyses statistiques

En raison de la petite taille de l'échantillon (N=15), le postulat de normalité pouvait difficilement être respecté et des analyses non paramétriques ont été effectuées

(Field, 2013). Deux analyses différentes ont été choisies puisqu'il n'existe pas d'analyse non-paramétrique unifiée pour tester le plan complet de l'étude. Avec des données ordinales provenant de deux petits groupes indépendants tirés d'une même population, le test U de Mann-Whitney semble le plus pertinent. Il permet d'affirmer, par exemple, que le « bloc » ou l'ensemble A obtient un score plus élevé que celui du bloc B. Siegel (1956, p.116) le considère comme « le plus puissant des tests non paramétriques » et comme la meilleure alternative au test *t*.

Pour comparer deux résultats différents provenant d'un même groupe au prétest et au post-test, Field (2013) propose d'utiliser le test des rangs de Wilcoxon. Il est l'équivalent d'un Test *t* pour échantillon apparié. En utilisant ce test, nous nous intéressons au changement d'une même variable dans un même groupe. Pour chacun des tests, la taille de l'effet a été calculée à l'aide de la formule proposée par Rosenthal (1991). Ce calcul nous permet de juger de la pertinence clinique de l'analyse effectuée et des résultats obtenus selon la grandeur de la taille de l'effet.

Présentation des résultats

L'objectif de l'étude était de vérifier si le programme *Gestion des buts personnels* avait un impact positif sur les dispositions affectives, motivationnelles et la perception de soi des étudiants en session d'accueil au Cégep. La prochaine section comporte des observations générales concernant les résultats, ainsi que des résultats plus spécifiques pour chaque test effectué. Rappelons que l'hypothèse de recherche proposait que les

variables connaissent une amélioration en post-intervention, et ce comparativement à un groupe contrôle équivalent. Les résultats significatifs seront présentés, ainsi que quelques résultats qui se rapprochent de très près du taux de signification.

Comparaison des groupes au prétest

Le Tableau 1 présente les résultats au test U de Mann Whitney au prétest. On y retrouve également le nombre de participants (n), la moyenne (M), et l'écart-type ($ÉT$) de l'échantillon pour chacune des variables pour chaque groupe.

Tableau 1

Résultats du test U de Mann Whitney au prétest

Variables	Groupe expérimental (n=6)		Groupe contrôle (n=9)		Mann Whitney z	p
	M	ÉT	M	ÉT		
	Anxiété scolaire	22,33	6,74	23,67		
Estime de soi	30,50	4,32	30,89	3,55	-0,242	0,864
Motivation intrinsèque						
À la connaissance	22,17	3,31	24,22	4,60	-1,666	0,113
À l'accomplissement	21,00	3,95	23,11	3,52	-1,107	0,328
À la stimulation	14,83	3,55	15,44	6,63	0,000	1,000
Efficacité personnelle						
Générale	5,17	1,47	5,33	1,12	-0,123	0,955
Spécifique	4,17	0,41	4,56	1,42	-0,801	0,529
Affects						
Négatifs	13,83	3,43	11,67	3,20	-1,192	0,272
Positifs	18,00	3,41	17,44	2,83	-0,059	0,955
Réalisation du but						
Élaboration du but	5,73	0,66	5,27	0,80	-1,011	0,328
Planification du but	4,87	0,92	4,54	1,30	-0,714	0,529
Poursuite du but	4,96	0,60	4,90	0,94	-0,533	0,607

À l'aide du test U de Mann Whitney, il a été confirmé que les groupes étaient équivalents au prétest et qu'il n'y avait pas de différence significative entre eux pour chaque variable. En effet, on peut observer que pour l'ensemble des variables, les moyennes étaient semblables au prétest chez les deux groupes. Le groupe expérimental présente cependant un niveau moyen d'affects négatifs ($M = 13,83$) légèrement plus élevé que le groupe contrôle ($M = 11,67$), ainsi qu'un niveau légèrement inférieur de motivation intrinsèque en général (non significatif dans les deux cas). Notons que ces caractéristiques concordent avec la description des étudiants en session d'accueil faite précédemment. Les écarts-types pour chaque variable sont considérés de faibles à moyens dans chaque groupe, ce qui montre une homogénéité dans les distributions.

Comparaison des résultats prétest et post-test chez les deux groupes

Le Tableau 2 présente les résultats du test des rangs de Wilcoxon qui porte sur la différence entre les résultats au prétest et au post-test pour chaque groupe respectif.

Tableau 2

Résultats des deux groupes au test des rangs de Wilcoxon

Variables	Groupe expérimental (n=6)						Groupe contrôle (n=9)					
	Prétest		Post-test		Wilcoxon z	p	Prétest		Post-test		Wilcoxon z	p
	M	ÉT	M	ÉT			M	ÉT	M	ÉT		
Anxiété scolaire	22,33	6,74	20,67	3,00	-0,943a	0,345	23,67	5,85	25,78	6,85	-1,838b	0,066
Estime de soi	30,50	4,32	31,00	3,90	-0,552b	0,581	30,89	3,55	31,00	4,21	-0,242b	0,809
Motivation intrinsèque												
À la connaissance	22,17	3,31	24,00	3,35	-1,476b	0,114	24,22	4,60	24,22	3,38	-0,106a	0,916
À l'accomplissement	21,00	3,95	23,50	2,95	-1,581b	0,345	23,11	3,52	24,00	3,20	-1,311b	0,190
À la stimulation	14,83	3,55	19,67	5,00	-2,023b	0,043*	15,44	6,63	15,00	3,97	-0,211a	0,833
Efficacité personnelle												
Générale	5,17	1,47	5,67	0,82	-1,342b	0,180	5,33	1,12	6,00	0,87	-2,121b	0,034*
Spécifique	4,17	0,41	4,83	1,33	-1,134b	0,257	4,56	1,42	4,89	1,36	-0,604b	0,546

a. basé sur les rangs positifs (variable prétest > post-test)

b. basé sur les rangs négatifs (variable prétest < post-test)

* Significatif à $p \leq ,05$

Tableau 2

Résultats des deux groupes au test signé des rangs de Wilcoxon (suite)

Variables	Groupe expérimental (n=6)						Groupe contrôle (n=9)					
	Prétest		Post-test		Wilcoxon z	p	Prétest		Post-test		Wilcoxon z	p
	M	ÉT	M	ÉT			M	ÉT	M	ÉT		
Affects												
Négatifs	13,83	3,43	11,00	5,73	-1,594a	0,111	11,67	3,20	11,56	2,83	-0,119a	0,905
Positifs	18,00	3,41	20,00	2,61	-1,761b	0,078	17,44	2,83	16,56	2,40	-1,039a	0,299
Réalisation du but												
Élaboration du but	5,73	0,66	6,12	0,62	-0,943b	0,345	5,27	0,80	5,32	0,51	-0,070b	0,944
Planification du but	4,87	0,92	5,36	0,88	-1,892b	0,058	4,54	1,30	4,75	1,20	-0,804b	0,401
Poursuite du but	4,96	0,60	5,63	0,24	-1,683b	0,093	4,90	0,94	4,96	0,83	0,000c	1,000

a. basé sur les rangs positifs (variable prétest > post-test)

b. basé sur les rangs négatifs (variable prétest < post-test)

c. la somme des rangs négatifs est égale à la somme des rangs positifs

* Significatif à $p \leq ,05$

La comparaison des moyennes de chaque groupe respectif au prétest et au post-test a fait ressortir quelques différences significatives. Pour le groupe contrôle, il y avait une différence significative entre le niveau de sentiment d'efficacité personnelle générale au prétest ($M = 5,33$) et au post-test ($M = 6,00$), $z = -2,121$, $p = 0,034$, $r = -0,50^5$. Les étudiants du groupe contrôle rapportaient en moyenne avoir un plus grand sentiment d'efficacité personnelle général lors du post-test. Pour le groupe expérimental, il y avait une différence significative entre le niveau de motivation intrinsèque à la stimulation au prétest ($M = 14,83$) et au post-test ($M = 19,67$), $z = -2,023$, $p = 0,043$, $r = -0,58$. On note que les étudiants rapportaient en moyenne avoir un plus haut niveau de motivation intrinsèque à la stimulation lors du post-test.

Deux autres résultats sont pertinents à souligner puisqu'ils se rapprochent du taux de signification. D'abord, la différence entre le niveau moyen d'affects positifs au prétest ($M = 18,00$) et au post-test ($M = 20,00$) du groupe expérimental montre une augmentation qui se rapproche du taux de signification : $z = -1,761$, $p = 0,078$, $r = -0,51$. Également, la différence entre le résultat moyen à la planification du but au prétest ($M = 4,87$) et au post-test ($M = 5,36$) se rapproche à 0,008 du niveau de signification : $z = -1,892$, $p = 0,058$, $r = -0,55$.

Comparaison des groupes au post-test

Concernant la comparaison entre les deux groupes au post-test, il est important de

⁵ Le « r » donne l'importance de l'effet en termes d'écart-type (Field, 2013).

noter qu'en général, les moyennes du groupe expérimental ont eu tendance à augmenter (et à diminuer pour la l'anxiété scolaire et les affects négatifs), alors que les moyennes du groupe contrôle ont eu tendance à demeurer plutôt stables et parfois même à diminuer (notamment pour la motivation intrinsèque à la stimulation et pour le niveau d'affects positifs), alors que l'anxiété scolaire aurait légèrement augmentée dans leur cas.

Le test U de Mann Whitney a été effectué au post-test afin de comparer les résultats des deux groupes entre eux. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 3

Résultats du test U de Mann Whitney au post-test

Variables	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Mann Whitney z	p
	(n=6)		(n=9)			
	M	ÉT	M	ÉT		
Anxiété scolaire	20,67	3,00	25,78	6,85	-1,314	0,224
Estime de soi	31,00	3,90	31,00	4,21	-0,059	0,955
Motivation intrinsèque						
À la connaissance	24,00	3,35	24,22	3,38	-0,298	0,776
À l'accomplissement	23,50	2,95	24,00	3,20	-0,478	0,689
À la stimulation	19,67	5,00	15,00	3,97	-1,835	0,066
Efficacité personnelle						
Générale	5,67	0,82	6,00	0,87	-0,752	0,529
Spécifique	4,83	1,33	4,89	1,36	-0,320	0,776
Affects						
Négatifs	11,00	5,73	11,56	2,83	-0,595	0,607
Positifs	20,00	2,61	16,56	2,40	-2,210	0,026*
Réalisation du but						
Élaboration du but	6,12	0,62	5,32	0,51	-2,368	0,018*
Planification du but	5,36	0,88	4,75	1,20	-0,829	0,456
Poursuite du but	5,63	0,24	4,96	0,83	-1,892	0,066

* significatif à $p \leq 0,05$

La comparaison des moyennes des deux groupes a fait ressortir deux différences significatives au post-test. De façon plus spécifique, le niveau d'affects positifs du groupe expérimental ($M = 20$) s'est avéré significativement différent de celui du groupe contrôle ($M = 16,56$) au post-test, $U = 8,5$, $z = -2,210$, $p = 0,026$, $r = -0,57$. Le niveau d'affects positifs moyen des étudiants du groupe contrôle était significativement plus bas que celui des étudiants qui ont suivi le programme sur les buts personnels au post-test. Également, le score à l'échelle sur l'élaboration du but du groupe expérimental ($M = 6,12$) s'est avéré significativement différent de celui du groupe contrôle ($M = 5,32$) au post-test, $U = 7$, $z = -2,368$, $p = 0,018$, $r = -0,61$. Les étudiants du groupe expérimental rapportaient donc en moyenne élaborer davantage des buts qui concordent avec leurs valeurs et leurs aspirations comparativement aux étudiants du groupe contrôle au post-test.

Bien que le niveau de motivation intrinsèque à la stimulation du groupe expérimental ($M = 19,67$) ne soit pas significativement différent de celui du groupe contrôle ($M = 15$) au post-test, on peut observer que la différence entre les groupes se rapproche de près du taux de signification : $U = 11,5$, $z = -1,835$, $p = 0,066$, $r = -0,47$. Également, on observe un résultat similaire pour la différence entre les deux moyennes du groupe expérimental ($M = 5,63$) et du groupe contrôle ($M = 4,96$) pour la poursuite du but au post-test, $U = 11$, $z = -1,892$, $p = 0,066$, $r = -0,49$.

Ces résultats confirment en partie l'hypothèse de recherche selon laquelle le programme *Gestion des buts personnels* devait amener à une augmentation du bien-être

affectif, de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle, de la motivation à l'étude et de la capacité à poursuivre des buts, ainsi qu'à la diminution de l'anxiété scolaire chez les étudiants inscrits au programme Tremplin DEC au Cégep de Sherbrooke. Les résultats ont effectivement montré une amélioration en post intervention comparativement aux mesures prises avant l'intervention pour le groupe expérimental, et ce de façon significative au niveau de la motivation intrinsèque à la stimulation. Également, les variables du groupe expérimental ont eu tendance à augmenter comparativement au groupe contrôle et se sont différenciées de façon significative en post intervention pour le niveau d'affects positifs et pour l'élaboration du but. La taille de l'effet (r) des résultats qui se retrouve entre 0,51 et 0,58 confirme que le programme a eu un « grand effet » sur les variables qui ont significativement changé (Field, 2013).

Évaluation subjective

En plus de répondre aux questionnaires, les participantes du groupe expérimental ont été invitées à évaluer leur progrès face au but choisi lors des ateliers. Il est d'abord intéressant d'illustrer par quelques exemples les différents buts sélectionnés par les participantes en vue d'y travailler : « Réussir mon inscription au programme de guide plein air », « Planifier un voyage humanitaire en Thaïlande », « Écrire un livre », « Passer mon permis et m'acheter une moto », « Courir cinq kilomètres » et « Courir un demi-marathon à l'été 2016 ». On peut noter que ces étudiantes étaient intéressées par diverses activités. Soulignons qu'aucune des participantes n'a choisi de travailler des stratégies en vue d'améliorer son rendement scolaire. Cet aspect concorde encore une fois avec la

description qui avait été faite précédemment de la population des étudiants inscrits en session d'accueil, et plus précisément par rapport au fait qu'ils seraient moins motivés et moins engagés envers leurs études. Chacun de ces buts était considéré très important pour les participantes et en lien avec leurs valeurs profondes. Par rapport au choix du projet, 66% des participantes se considéraient totalement satisfaites (10/10) et 44% très satisfaites (8/10 et 9/10). Concernant le progrès réalisé, la majorité des participantes se considéraient de très satisfaites (8/10) à totalement satisfaites (10/10). Toutes les participantes ont rapporté être très satisfaites de l'expérience de groupe vécue et soulignent que le soutien des autres participantes les a beaucoup aidées à progresser dans leur but. Toutes les participantes ont répondu oui à la question « Recommanderiez-vous cette démarche à une autre personne ? » et ont mentionné diverses raisons de le faire telles que le soutien du groupe, l'encadrement lors des ateliers, la compréhension et la prévention de la procrastination, le fait d'apprendre des choses sur soi-même, l'adoption d'idées positives et l'augmentation de la motivation. En moyenne, les participantes se disent très satisfaites de la démarche (9,5/10) bien qu'en moyenne elles considèrent avoir atteint leur but à 70%. Cela soutient l'idée selon laquelle la satisfaction dépend moins de l'atteinte du but que du progrès réalisé dans la poursuite du but et d'une meilleure connaissance de soi.

Étude de cas

Afin d'illustrer le programme *Gestion des buts personnels* et de mieux comprendre les mécanismes et l'expérience vécue par les participants, une étude de cas a été effectuée. Cette étude de cas se base sur les notes prises par la chercheuse et celles que la participante

choisie (que nous nommerons S) a bien voulu partager. Une entrevue d'environ une heure a été tenue avec la participante afin de bien cerner son cheminement lors des étapes du programme. Le texte résumant la démarche vécue a été validé avec elle pour s'assurer que les informations rapportées correspondaient bien à son expérience.

S est une étudiante de 24 ans inscrite au programme Tremplin DEC du Cégep de Sherbrooke. Elle a décidé de faire un retour aux études après avoir voyagé et travaillé dans divers endroits. Elle mentionnait que son retour dans la ville de Sherbrooke n'avait pas été facile et se décrivait comme étant « perdue » et « éméchée ». Elle disait apprécier l'école, mais mentionnait qu'elle ressentirait davantage de plaisir si elle étudiait dans le domaine qui l'intéressait réellement. Elle était également loin de son copain et était préoccupée par rapport aux conflits entre les membres de sa famille à Sherbrooke. S a décidé de s'inscrire au programme *Gestion des buts personnels* se disant qu'elle aurait besoin de s'asseoir et de réfléchir sur ce qu'elle faisait, puisqu'elle se sentait « éparpillée ». Elle avait également envie d'essayer quelque chose de nouveau puisqu'elle se considère de nature curieuse. Dans le but de comprendre l'expérience de S, il convient de suivre les étapes de la démarche.

L'inventaire des buts personnels fait voir que les projets de S se rapportent à plusieurs domaines de la vie (relations interpersonnelles, famille, couple, étude, travail, loisir et croissance personnelle) et pourront se réaliser à court ou à long terme. Ce large éventail de buts personnels peut être considéré comme un indice d'une bonne santé

mentale et d'une bonne adaptation. La sélection d'objectifs importants fait ressortir trois *priorités* : faire de l'exercice physique, s'inscrire aux études pour être guide de plein air, un domaine qu'elle convoite depuis plusieurs années, et se procurer du matériel (ex : un canot) qui contribuera à la fois à ses études et à ses loisirs personnels. Parmi ces priorités se trouve le principal but spécifique choisi : « accomplir les différentes étapes pour faire son inscription dans le domaine d'étude qui l'intéresse depuis longtemps ». S dit avoir toujours remis à plus tard son inscription dans ce domaine en se trouvant diverses excuses telles que le manque de temps, le manque d'argent et la distance. Elle évalue ce but comme étant très important pour elle (10/10) et pouvant lui procurer une très grande satisfaction lorsqu'il sera accompli (10/10). Elle conçoit avoir un certain contrôle sur ce but et envisage la probabilité de le réaliser à 85%. Elle considère également avoir les compétences pour le réaliser et avoir un certain support social de la part de ses amis et du groupe. Comme obstacles, S anticipe de vivre beaucoup de stress par rapport à la réalisation de ce but, elle espère pouvoir faire les tests physiques demandés avant son départ à l'été et elle se questionne beaucoup sur l'argent qu'il lui faut pour l'inscription. Elle voit également des difficultés rattachées au fait de s'éloigner de sa famille (malgré les conflits) et de ses amis et par rapport au besoin de continuer à prendre soin de son animal de compagnie.

Afin de surpasser ces obstacles, S établit une *planification* détaillée et rigoureuse, et qui devrait l'aider à passer à l'action. Elle utilisera alors divers moyens pour progresser dans son but : s'informer à un orienteur ou à un aide pédagogique individuel, remplir les

documents demandés, faire de l'escalade et se rendre à l'école en vélo pour se préparer aux tests physiques, s'informer à propos des logements disponibles dans le lieu où elle veut suivre son cours pour s'assurer de pouvoir loger son animal de compagnie et commencer à travailler pour payer son inscription et l'achat du matériel nécessaire. Tel que suggéré dans le *Guide du participant*, elle prévoit utiliser des stratégies d'auto-observation et d'auto-récompense (comme s'acheter une crème glacée) pour se stimuler dans l'action et favoriser le progrès vers son but. En plus de ses ressources personnelles, S compte sur l'aide d'un orienteur ou d'un aide pédagogique individuel pour avancer dans ses démarches en plus d'avoir le soutien de ses amis et des participants du groupe.

Lors de la *poursuite* du but, S se montre très engagée et volontaire. La planification lui aurait donné le goût de se mettre en action maintenant et de ne plus attendre. Elle recherche donc des solutions pour mener à terme son plan d'inscription et surmonte des obstacles internes (ex : « ça va être long à faire ») et externes (ex : l'éloignement). Elle utilise diverses stratégies afin de progresser dans son but : par exemple, la stratégie *DROP*⁶ qui consiste à prévoir un obstacle et un plan pour le surpasser (Oettingen, 2014). Cette stratégie implique également la technique du « *si... alors* » dont l'efficacité a été bien démontrée (Gollwitzer, 2009) : *si* tel obstacle survient, *alors* je ferai telle chose. S fait également une liste des choses à faire et les barre au fur et à mesure qu'elle les accomplit. Elle mentionne que le fait de voir sur papier l'avancement de son projet

⁶ DROP : Désir, Résultat, Obstacle, Plan. (Voir la fin de l'Appendice H).

augmente sa motivation. Les stratégies et les moyens qui avaient été prévus lors de la planification ont également été appliqués et ont permis à S de bien progresser dans son projet.

À la fin de la démarche en groupe, S *évalue* avoir atteint son but à 70%. Elle est très satisfaite d'avoir choisi ce projet (10/10) et du progrès réalisé (8/10). Bien que la majorité des scores aux questionnaires (prétest/post-test) aient peu changé, on observe une diminution notable des affects négatifs en plus d'une légère augmentation des affects positifs, ainsi qu'une grande augmentation au niveau de la motivation intrinsèque rattachée à la stimulation. S rapporte se sentir « plus reposée » et « dans une humeur qui lui ressemble davantage » en plus de se sentir valorisée par le fait d'accomplir un projet qui stagnait depuis plusieurs années. Au cours de la démarche, elle a beaucoup apprécié le support du groupe et la découverte de la stratégie DROP qu'elle utilise maintenant presque tous les jours. Son cheminement lors des ateliers lui en a appris beaucoup sur elle-même : elle voit qu'elle ressent une difficulté à démarrer les choses et sait maintenant que le fait de planifier ce qu'elle veut faire lui permet de voir que la montagne n'est pas insurmontable, ce qui la motive. Elle dit prendre conscience de plusieurs pensées nuisibles (ex : « Je n'ai pas le temps », « Ça ne me tente pas ») qui la freinent dans la réalisation de ses projets et dit vouloir essayer de les contrer. De plus, S a pris conscience de son désir d'avoir une famille stable et de faire sa vie avec quelqu'un qui sera un bon père de famille. Enfin, S prévoit continuer d'utiliser la démarche pour mener à terme son présent projet et

dit vouloir réutiliser les apprentissages faits à propos de la démarche sur les buts pour son futur.

S. a été recontactée quelques mois après la fin des ateliers sur les buts. Elle continue les étapes de son inscription pour être guide plein air et il ne lui reste plus qu'à écrire une lettre de motivation et un document sur ses compétences pour compléter l'ensemble de son projet. Elle dit aussi avoir des projets avec son copain et avoir beaucoup travaillé durant l'été, ce qui lui a permis de mettre de l'argent de côté. Elle continue donc de se mettre en action à travers des projets qui lui ressemblent.

Discussion

Ce chapitre a pour but de discuter des résultats présentés dans le chapitre précédent. Un retour sur l'objectif et l'hypothèse de recherche sera d'abord effectué. Les résultats pour chaque variable seront explorés. Ensuite, les implications scientifiques et cliniques seront abordées, suivies des limites et des forces de l'étude. Finalement, des pistes de recherche futures seront proposées, ainsi que quelques recommandations.

Retour sur l'objectif et l'hypothèse de recherche

Cette section vise à explorer et discuter de l'objectif et de l'hypothèse de recherche. Rappelons que l'objectif principal de l'étude était d'offrir un programme sur la réalisation des buts personnels à des étudiants inscrits en session d'accueil au Cégep de Sherbrooke afin d'améliorer différentes composantes spécifiques à leur bien-être global, en plus de leur offrir un apprentissage significatif. L'hypothèse stipulait donc que le bien-être affectif, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation intrinsèque en éducation et le processus de réalisation des buts devraient connaître une augmentation significative et que l'anxiété scolaire devrait diminuer de façon significative en post-test, et ce comparativement à un groupe contrôle équivalent.

De façon générale, les variables ont eu tendance à bouger dans le sens prévu, bien que cela ne soit qu'en partie significatif. Le programme semble en effet avoir eu un impact positif sur le bien-être global des étudiants du collégial inscrits en session d'accueil, même s'il n'y a eu que quelques différences significatives avec le groupe contrôle.

Bien-être affectif

L'hypothèse de recherche proposait que le bien-être affectif des étudiants augmente après avoir suivi le programme *Gestion des buts personnels*, et ce comparativement à un groupe contrôle. En effet, les résultats de l'étude confirment partiellement la deuxième partie de cette hypothèse et font ressortir le fait que le niveau d'affects positifs du groupe expérimental était significativement plus élevé que celui du groupe contrôle au post-test. Bien que le niveau d'affects positifs n'ait pas augmenté de façon significative (se rapprochant toutefois de près du taux de signification), il est intéressant de noter que celui-ci s'est avéré significativement différent de celui du groupe contrôle. Ces résultats vont dans le même sens que les recherches antérieures effectuées auprès des étudiants de niveau collégial et confirment encore une fois que le processus de réalisation de buts personnels peut favoriser le bien-être affectif des étudiants en augmentant leurs affects positifs (Macloed & al., 2008; Travers & al., 2015) en plus de confirmer cela comparativement à un groupe contrôle équivalent. Ces résultats nous mènent également à croire que la poursuite du programme sur les buts puisse permettre de protéger les étudiants contre la diminution de leur niveau d'affects positifs au courant de la session scolaire.

De plus, bien que cela ne soit pas significatif, on observe que le niveau d'affects négatifs aurait diminué chez le groupe expérimental au post-test, alors que pour le groupe contrôle, ce serait le niveau d'affects positifs qui aurait légèrement diminué et les affects négatifs seraient demeurés stables au post-test. Cette tendance serait appuyée par la recherche de Hirish et Peterson (2010), selon laquelle un court programme sur les buts aurait le potentiel d'aider à diminuer les affects négatifs des étudiants. Cet effet pourrait être révérifié dans le cadre d'une recherche future.

Une curieuse différence est apparue entre la légère augmentation du bien-être subjectif (mesuré ici dans sa composante affective) et l'augmentation plus marquée de la satisfaction de vie (la composante cognitive) dans l'étude de Macloed et al. (2008). Il pourrait être préférable pour une prochaine étude d'utiliser à la fois les composantes affective et cognitive du bien-être subjectif afin de mieux saisir la globalité de cette variable comme le propose Diener (1984).

Estime de soi

Contrairement à ce qui était anticipé dans l'hypothèse, l'estime de soi n'aurait pas augmenté significativement au cours de l'étude dans le groupe expérimental. Bien que l'estime de soi ait connu une légère augmentation, celle-ci est non significative et ne permet donc pas de confirmer que le programme *Gestion des buts personnels* puisse avoir un impact positif significatif sur cette variable pour les étudiants en session d'accueil au Cégep. Il est également à considérer que les étudiants du programme Tremplin DEC

n'auraient pas connu une diminution de leur estime d'eux-mêmes lors de leur première année au collège comme l'avait observé l'équipe de Shim et al. (2012) pour les étudiants américains. Ce même phénomène ne semble pas non plus s'être produit pour le groupe contrôle composé d'étudiants du Cégep de divers programmes.

Un premier point pouvant expliquer que l'estime de soi soit demeurée plutôt stable pourrait être que les étudiants du groupe expérimental rapportaient avoir un niveau d'estime de soi qui se retrouvait déjà dans la moyenne normale (Rosenberg, 1965). Il est possible que l'estime de soi n'ait pas augmenté puisque les étudiants sélectionnés dans l'étude présentaient déjà un niveau satisfaisant d'estime de soi. En ce sens, les recherches de l'équipe de Shim et al. (2013) proposant que l'estime de soi des étudiants soit plus susceptible d'augmentée chez ceux présentant une estime de soi plus faible appuient cette idée. Cependant, bien qu'ils se retrouvent dans la moyenne, les résultats sont à une distance de 1 point de la limite d'une estime de soi considérée faible. Cela laisse croire qu'une certaine variation aurait tout de même pu être envisagée.

Une autre explication se présente également. Le choix d'instrument de mesure pour l'estime de soi pourrait être révérifié. En effet, lorsque Bouffard et son équipe de recherche (2001) ont mesuré l'estime de soi auprès d'étudiants universitaires qui avaient suivi le programme *Gestion des buts personnels*, ils avaient utilisé l'échelle de l'état de l'estime de soi de Heatherton et Polivy (1991) puisqu'elle était sensible aux variations. Ils

avaient alors obtenu des variations significatives de cette variable pour le même programme.

Un autre point intéressant à ce sujet est ressorti de l'étude de Komarraju et Dial (2014) effectuée auprès de 128 étudiants âgés en moyenne de 19 ans. Cette équipe de recherche rapporte que les mesures implicites de l'estime de soi capteraient un aspect de l'identité académique des étudiants qui serait unique et qui ne ferait pas référence aux mesures explicites. Une estime de soi implicite suggèrerait une association plus prononcée avec la motivation à l'apprentissage et les défis, ce qui est fortement en lien avec les buts personnels en général. Il est donc possible que la mesure explicite de l'estime de soi n'ait pas capté cet aspect spécifique et implicite de l'estime de soi de cette population. Il pourrait être pertinent d'utiliser deux types de mesures (implicites et explicites) pour analyser cette variable dans une recherche future.

Sentiment d'efficacité personnelle

Les résultats de la recherche montrent une légère augmentation au niveau du sentiment d'efficacité personnelle général et spécifique chez les étudiants du groupe expérimental, mais celle-ci n'est pas significative. Par contre, les étudiants du groupe contrôle ont connu une augmentation significative de leur sentiment d'efficacité personnelle général au post-test. Cela peut être dû au fait que ces étudiants s'impliquent davantage dans leurs études que ceux inscrits en session d'accueil, comme le rapportent

les responsables du Tremplin DEC, ce qui est susceptible d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle (Rowell & Eunsook, 2013; Zimmerman, 2000).

Quelques explications pourraient aider à comprendre la non-fluctuation du sentiment d'efficacité personnelle chez le groupe expérimental. D'abord, Il est probable que le nombre d'items choisis n'ait pas été suffisant pour capter une variation significative du concept d'efficacité personnelle. En effet, dans l'étude de Hsieh et al. (2007), six items provenant du *Patterns Adaptive Learning Survey* (PALS; Midgley, Maehar, & Urdan, 1993) avaient été utilisés pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. L'étude de Zimmerman et al. (1992) comportait également plusieurs items différents pour mesurer cette variable dans un domaine spécifique, ce qui appuie cette idée. La variété d'items pourrait donc permettre de mieux saisir les variations du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine spécifique des études.

Il est également possible que les buts choisis n'aient pas permis aux étudiantes du groupe expérimental de confirmer leur sentiment de compétence qui serait susceptible de favoriser l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle. En effet, ces étudiantes avaient toutes choisi des buts qui ne pouvaient qu'en partie être réalisés à l'intérieur du temps accordé pour les ateliers. Dans l'ensemble, leurs buts étaient d'une certaine ampleur et demandaient un grand investissement à moyen ou à long terme. Or, plusieurs équipes de recherche ont rapporté que ce serait les buts à plus court terme qui favoriseraient davantage cette variation du niveau de sentiment d'efficacité personnelle (Hsieh & al.,

2007; Wolters & Yu, 1996; Zimmerman, 2000). Des buts plus spécifiques et à court terme auraient pu favoriser une plus grande amélioration au niveau de cette variable, permettant ainsi aux participantes d'expérimenter un succès et une confirmation de leurs compétences et de leur capacité de croissance. Par exemple, les participantes auraient pu cibler une première étape dans leur démarche vers leur objectif final comme but. Les critères du choix de but lors des ateliers et la façon de guider les étudiants dans cette étape du processus pourraient donc être améliorés lors de l'animation des ateliers pour vérifier cette hypothèse lors d'une prochaine recherche.

Motivation en éducation

L'hypothèse de recherche proposait que la motivation intrinsèque en éducation augmente chez le groupe expérimental au post-test. Les résultats démontrent en effet que la motivation intrinsèque en éducation, et plus spécifiquement que la composante rattachée à la stimulation ait significativement augmenté chez le groupe expérimental à la suite du programme sur les buts. Il est intéressant de noter que pour le groupe contrôle, ce type de motivation aurait légèrement diminué, bien que ce ne soit pas significatif.

En ce qui a trait aux deux autres types de motivation à l'étude, soit la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation intrinsèque à l'accomplissement, ces variables n'auraient pas connu de changement significatif chez le groupe expérimental, mais auraient eu tendance à légèrement augmenter. On peut également observer que cette augmentation tend à rapprocher le niveau de motivation des étudiants en session d'accueil

à celui des étudiants inscrits dans d'autres programmes, puisque ce niveau était un peu plus bas au prétest. Rappelons que ce plus bas niveau est caractéristique des étudiants inscrits au Cégep en session d'accueil (Picard & al., 2010).

Il y a donc eu une augmentation de la motivation intrinsèque à la stimulation en éducation chez le groupe expérimental, et ce même si aucune des participantes n'avait ciblé de buts qui étaient en rapport direct avec l'école. Les étudiantes rapportaient davantage aller à l'école et suivre leurs cours sous la motivation de ressentir des sensations agréables pendant l'activité (Vallerand & al., 1989). Différents outils ont pu favoriser l'augmentation de ce type de motivation lors des ateliers. Les différentes réflexions sur soi-même, notamment celles portant sur le délogement des pensées nuisibles ont pu favoriser l'augmentation de sensations agréables chez les étudiantes lors d'activités scolaires telles que le plaisir, l'amusement et le sentiment de connexion à l'activité (Vallerand & al., 1989). En effet, cette section des ateliers permettait aux participantes de prendre conscience des pensées automatiques qui pouvaient les freiner dans l'élaboration de projets ou d'aspirations et d'utiliser l'humour pour s'en détacher. Cela les amenait ensuite à mieux ressentir leur motivation sans subir une résistance rattachée à plusieurs peurs ou pensées erronées. Cet exercice a été construit à l'aide de la théorie de Beck (1995), selon laquelle les émotions et les comportements des gens sont influencés par leur perception des événements. Ce serait donc l'interprétation de la situation faite par la personne qui déterminerait son ressenti. Les participantes ont donc été amenées à prendre conscience de leurs pensées automatiques afin de les remplacer par des pensées plus

positives. Cela pouvait alors leur permettre d'affronter les situations de façon plus ajustée et efficace.

Cette idée rejoint la recherche antérieure de Rivest et al. (2009) selon laquelle les participantes qui avaient suivi le même programme sur les buts rapportaient à l'unanimité que la compréhension du fonctionnement de leurs pensées avait été un apprentissage important pour elles. Puisque l'activité permettrait de travailler sur le délogement des pensées nuisibles en général, il est possible que les participantes de notre étude puissent avoir appliqué les stratégies apprises d'abord à la sphère de vie concernant leur but choisi, et également à la sphère des études. Cela expliquerait en partie la variation de leur motivation face aux études malgré les buts axés sur d'autres domaines de leur vie. Cette hypothèse pourrait être vérifiée dans une prochaine étude.

Les résultats rejoignent également les recherches antérieures qui proposent que la perception d'utilité future et la motivation pour le travail scolaire soient favorisées par le choix de buts qui ont une grande valeur pour les participantes et qui font partie d'un projet de vie (Lens, 2006; Phalet & al., 2004). Les participantes ont pu prendre conscience de ces différents liens avec leur but choisi à l'aide de l'*inventaire des buts*, utilisé lors de l'élaboration du but. Cet instrument, inspiré de la Méthode d'Induction Motivationnelle (MIM) de Nuttin (1980), consiste à compléter une vingtaine de débuts de phrases portant sur nos motivations et nos plans futurs. Il permet donc aux participants de mieux prendre conscience des valeurs qui leur sont chères et de leurs aspirations profondes. Les

participants sont invités à ne pas se censurer dans leurs désirs, ce qui rend l'activité d'autant plus révélatrice. Selon Nuttin (1980), les objets ou buts exprimés dans l'exercice représentent des concrétisations de besoins psychologiques fondamentaux tels qu'ils se sont développés et se manifestent dans des circonstances concrètes. Le sujet est invité à compléter des débuts de phrases comprenant certains mots qui vont l'inciter à exprimer une série d'objets qui présentent personnellement pour lui un intérêt motivationnel. Ces mêmes phrases amènent également le sujet à situer ces buts ou objets dans le temps et donc dans une perspective d'avenir plus ou moins proche. Ces deux aspects amènent donc le participant à prendre conscience de ce qui le motive, en plus de l'inscrire dans une perspective future, ce qui a pour effet de le mobiliser à propos de buts qui se rattachent à diverses sphères de vie importantes pour lui.

Plus concrètement, nous avons pu voir que, lors de cette activité d'expression des buts, les participantes ont réfléchi à leur futur et plusieurs ont mieux compris l'idée que l'école représentait une étape importante de leurs projets personnels à long terme (p. ex. elle permet d'acquérir une stabilité financière, de faire une formation rattachée à nos valeurs profondes, d'acquérir une meilleure sécurité matérielle pour concevoir une famille dans un certain confort, etc.). Ce dernier point est aussi susceptible d'avoir influencé la motivation intrinsèque en éducation, même par la poursuite de buts se situant hors de ce domaine.

En résumé, des recherches futures pourraient donc s'intéresser davantage à la variation de la motivation intrinsèque à la stimulation en éducation, et cela même si les buts ne se rapportent pas à ce domaine, pour mieux comprendre et vérifier la source de l'impact du programme par rapport à cette variable.

Anxiété scolaire

Les résultats de l'étude indiquent qu'il n'y a pas eu de variation significative du niveau d'anxiété entre le prétest et le post-test chez le groupe expérimental suite au programme. Cependant, il est intéressant de souligner que le niveau d'anxiété du groupe expérimental aurait eu tendance à diminuer, alors que celui du groupe contrôle aurait légèrement augmenté. Ces résultats tendent dans le même sens que ceux de la recherche de Bouffard et al. (2001) où il avait été démontré que le fait de suivre le programme *Gestion des buts personnels* pouvait avoir un impact positif sur le bien-être d'étudiants en diminuant significativement leur niveau d'anxiété en période d'examen, alors que le niveau d'anxiété avait aussi augmenté pour le groupe contrôle de cette étude.

Les résultats de la présente recherche, bien que non significatifs, laissent croire que le programme pourrait permettre, d'une part, de favoriser la diminution de l'anxiété des participants face à l'école et pourrait, d'autre part, prévenir l'augmentation de celle-ci au courant de la session, notamment à l'approche des examens. Il serait donc pertinent de vérifier de nouveau l'effet du programme sur l'état d'esprit des participants et de sa relation avec l'anxiété. En effet, il est probable que d'amener les participants à être

davantage tournés vers l'action, à développer une planification plus spécifique et à prendre conscience des ressources personnelles, environnementales et du soutien pouvant les aider à réaliser un but, ait le potentiel de contribuer à la diminution significative de leur anxiété (Dixon & Chung, 2008). Cela appuierait les recherches dans lesquelles il a été démontré que l'anxiété des étudiants serait plus élevée lorsqu'ils sont tournés vers l'évitement et l'anticipation de conséquences négatives (Dickson, 2006; Dickson & Moberly, 2013). Également, puisque l'anxiété serait augmentée par la perception de poursuivre des buts sous la pression des autres plutôt que pour soi (Dickson, 2006), la prise de conscience des valeurs personnelles amenant les étudiants à faire des projets et à aller à l'école pourrait en partie expliquer la légère tendance à la diminution de l'anxiété scolaire chez le groupe expérimental. Ces hypothèses pourraient être vérifiées de nouveau dans une recherche future.

Processus de réalisation des buts

Dans l'ensemble, les composantes de la variable processus de réalisation des buts ont eu tendance à se déplacer dans le sens prévu. Les résultats au post-test ont fait ressortir une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour la variable élaboration du but. En effet, les étudiants en sessions d'accueil rapportaient avoir significativement plus de buts qui sont tournés vers leurs aspirations et leurs valeurs profondes que le groupe contrôle au post-test. Il faut cependant considérer le fait que cette variable n'a pas connu de changement significatif entre le prétest et le post test pour le groupe expérimental, mais qu'elle s'est toutefois rapprochée de près du taux de

signification. Cela confirme donc partiellement un des objectifs principaux du programme *Gestion des buts personnels* qui est d'apprendre aux participants à cibler des buts favorables à leur bien-être (Bouffard & Lapierre, 2009). Cela appuie également les recherches antérieures effectuées à propos du programme selon lesquelles des participants provenant de populations variées avaient connu ce même changement pour l'élaboration du but (Bouffard & al., 2001; Bouffard & al., 1996; Dubé & al., 2005).

Il est également important de souligner que l'augmentation de la variable planification des buts s'est retrouvée elle aussi très près du taux de signification pour le groupe expérimental. D'un point de vue plus subjectif, les participantes ont aussi rapporté avoir beaucoup apprécié l'étape de planification et disaient l'avoir trouvée très utile pour mieux progresser dans leur projet respectif. Plus particulièrement, la participante de l'étude de cas a mentionné que cette étape l'avait fortement aidée à se mettre plus rapidement et facilement en action, ce qui représentait un défi de taille pour elle.

La variable poursuite du but a elle aussi eu tendance à augmenter pour le groupe expérimental et la différence avec le groupe contrôle se rapprochait également de près du taux de signification au post-test. Cela indique seulement une tendance, mais ne confirme pas l'effet du programme sur cette variable.

L'ensemble de ces résultats appuie donc en partie l'idée que le programme *Gestion des buts personnels* a le potentiel de favoriser un apprentissage significatif du processus

de réalisation des buts personnels. Les changements observés appuient partiellement les recherches antérieures selon lesquelles un atelier de groupe sur la réalisation de buts personnels peut permettre aux participants de faire des apprentissages significatifs à propos d'eux-mêmes et du processus de réalisation du but en général (Travers & al., 2015; Bouffard & al., 2001; Dubé & al., 2005), et plus spécifiquement chez une population de niveau collégial.

Retour sur l'étude de cas et l'évaluation subjective

Selon les données qualitatives récoltées, il semblerait que le soutien de groupe ait été un des aspects du programme les plus appréciés par les participantes. Cette idée rejoint la recherche de Diener et Seligman (2002) selon laquelle les relations sociales semblent être une condition nécessaire au sentiment de grand bonheur. Les gens très heureux passeraient moins de temps seuls et socialiseraient la plupart du temps. Ils seraient en meilleure relation avec les autres et avec eux-mêmes. Le programme semble avoir permis aux participantes de briser un certain isolement et semble également les avoir menées à prendre conscience du soutien qu'il était possible de recevoir à l'intérieur et à l'extérieur du groupe. Cette idée rejoint les recherches de Picard et al. (2010, 2013) selon lesquelles, les étudiants inscrits en session d'accueil ressentent un faible sentiment d'appartenance à l'école. Le programme semble avoir pallié en partie ce dernier aspect. En effet, les participantes disaient apprécier le fait de maintenant connaître davantage certaines personnes au sein du Cégep et de pouvoir les saluer dans les couloirs.

Également, toutes les participantes se sont dites satisfaites du processus vécu, bien qu'aucune d'entre elles n'ait atteint leur but complètement. Ce résultat appuie l'idée de l'équipe de Bouffard et al. (2001) rapportant que ce serait le cheminement vers un but et la réalisation de certaines étapes qui auraient un impact positif sur le bien-être et pas nécessairement l'atteinte du but en tant que tel. Aussi, l'apprentissage personnel serait à la source de la satisfaction du processus, comme le rapporte cette équipe. Les participantes de la présente recherche ont mentionné avoir fait beaucoup d'apprentissages significatifs à propos d'elles-mêmes et rapportent toutes avoir acquis des outils qu'elles pourront réutiliser dans le futur. Ces résultats appuient les recherches antérieures au sujet de programme sur les buts dans lesquelles les étudiants rapportaient également pouvoir réutiliser les apprentissages faits pour de nouveaux projets (Bouffard & al., 2001; Travers & al., 2015).

L'étude de cas a permis de faire ressortir encore une fois la pertinence de chaque étape du programme sur les buts et les gains vécus dans chacune d'elle. Un thème général ressort de cette analyse qualitative : la mise en action de l'étudiante ciblée. Celle-ci a pu, en effet, diminuer sa tendance à l'évitement et donc son anxiété vécue par rapport aux accomplissements désirés, tel que nous l'avons observé. La participante semble avoir gagné un certain plaisir à se voir progresser dans son projet, ce qui semble avoir contribué à l'augmentation de son bien-être et de sa motivation. Ces résultats s'expliquent bien par la théorie de « l'effet de déconstruction » (Fredrickson & al., 2000), selon laquelle les émotions positives permettent aux personnes d'être davantage dans un large éventail de

choix d'actions face aux projets qu'ils veulent accomplir et les mènent à une mise en action engagée plutôt que d'être sous l'emprise de réactions automatiques sous-tendues par la peur et l'anxiété.

À la lumière de ces analyses, nous pouvons donc observer que le programme *Gestion des buts personnels* semble pouvoir être transférable et adaptable à une population étudiante de niveau collégial et permettrait d'augmenter partiellement certaines composantes de leur bien-être global.

Implications scientifiques et cliniques

On retrouve dans cette section les implications scientifiques et cliniques de la recherche. En premier lieu, les apports scientifiques sont discutés : contribution aux connaissances dans le domaine de la recherche sur les buts personnels et leur lien avec le bien-être global, l'élaboration du portrait du bien-être global des étudiants en session d'accueil et de leurs besoins spécifiques et la confirmation de la pertinence d'appliquer le programme *Gestion des buts personnels* à cette nouvelle population. En deuxième lieu, les apports cliniques sont expliqués : l'apprentissage significatif fait par les participants, la possibilité d'appliquer le programme au Cégep et la pertinence des outils fournis par l'intervention sur les buts pour cette population.

Apports scientifiques

Du point de vue scientifique, cette étude apporte une contribution au développement des connaissances scientifiques en psychologie et plus particulièrement au sujet du processus de réalisation des buts personnels et de son effet sur le bien-être global d'une nouvelle population spécifique. Quelques recherches s'étaient attardées à la relation entre les buts et le bien-être global chez une population collégiale en général (Hirish & Peterson, 2010; Macloed & al., 2008; Travers & al., 2015), alors que la présente étude propose de nouveaux résultats concernant une population plus spécifique du Cégep que sont les étudiants inscrits en session d'accueil.

Premièrement, la recherche a permis de dresser un certain portrait des indices de bien-être subjectif d'une population spécifique du Cégep : les étudiants inscrits en session d'accueil. La conception du bien-être global a été étudiée sous différentes perspectives. D'abord, la perspective hédoniste rapportée par Diener (1984) selon laquelle le bien-être subjectif fait référence à comment et pourquoi les gens expérimentent leur vie positivement et inclut à la fois des mesures positives et l'absence de facteurs négatifs. La présente étude a aussi tenu compte de la perspective de Campbell (1976), selon laquelle la notion de bien-être résiderait également dans l'expérience de l'individu. Finalement, la perspective eudémonique a elle aussi été intégrée à cette recherche, proposant que l'engagement et la croissance dans un but favorisent l'augmentation du bien-être (Brunstein, 1993; Sheldon & Elliot, 1999). Les étudiants ont donc été amenés à considérer leur bien-être global sous l'expérience de différentes variables. La revue de littérature a

permis de faire ressortir certaines variables spécifiques à leur bien-être global : le bien-être affectif, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation intrinsèque en éducation, l'anxiété scolaire et le processus de réalisation des buts en tant que tel.

Deuxièmement, les analyses statistiques ont permis de confirmer en partie ce que rapportaient Picard et ses équipes de recherche (2010, 2013) à propos des étudiants inscrits en session d'accueil, soulignant que ces derniers présentaient certaines vulnérabilités par rapport à leurs indices de bien-être. En effet, bien que la différence n'ait pas été significative, dans la présente étude, nous avons pu constater que, de façon générale, les étudiants du Tremplin DEC se disaient moins motivés face aux études, rapportaient vivre plus d'anxiété scolaire et avoir plus d'affects négatifs et moins d'affects positifs que les étudiants inscrits dans des programmes réguliers au Cégep au prétest. Cela confirmerait donc partiellement l'idée que les étudiants inscrits en session d'accueil présenteraient des besoins différents des autres étudiants et demanderaient une certaine adaptation de la part des institutions scolaires.

Troisièmement l'apport majeur de cette étude est la confirmation de la pertinence d'adapter et d'appliquer le programme *Gestion des buts personnels* à une nouvelle population. Nous avons pu constater que le programme aurait eu un impact significativement positif sur la motivation intrinsèque à la stimulation en éducation, sur le niveau d'affects positifs et sur la capacité d'élaborer des buts en concordance avec les

valeurs et les aspirations des étudiants inscrits en session d'accueil au Cégep. Bien que cela ne soit significatif que dans le cadre d'une analyse sur les deux utilisées pour chaque variable, cela confirme partiellement l'effet bénéfique du programme en illustrant soit la différence significative des variables entre le prétest et le post-test pour le groupe expérimental, ou en illustrant une différence significative au post test entre les deux groupes, dénotant ainsi une élévation du score des participants du groupe expérimental par rapport à celui du groupe contrôle. Encore une fois, ce programme s'est avéré efficace pour contribuer partiellement à l'amélioration du bien-être global d'une nouvelle population et confirme les recommandations des recherches antérieures proposant, entre autres, de cibler comme participants des individus qui se retrouvent dans des situations de réorientation de vie (Dubé & al., 2005) ou en période de transition (Bouffard & al., 2001). De plus, la présente recherche a contribué à la vérification de l'efficacité du programme en entier, et pas seulement de quelques étapes de la réalisation des buts.

Un point important qui est ressorti des analyses est l'augmentation de la motivation en éducation alors qu'aucune participante n'avait choisi un but concernant l'école. Il est intéressant de noter l'impact possible du processus des buts dans différentes sphères de vies sur la motivation des personnes face aux études. Il semblerait que de donner un sens à ce que l'on fait en parallèle à l'école puisse avoir un impact sur notre motivation dans les cours. Se centrer sur différentes sphères de vie pourrait possiblement améliorer la relation aux études et à l'école des étudiants. Ce dernier point pourrait faire l'objet d'une recherche future plus approfondie.

Apports cliniques

Du point de vue clinique, cette étude a d'abord permis de fournir un apprentissage significatif aux participants, en plus d'amener la possibilité d'appliquer un programme d'intervention dans un cadre scolaire et de fournir des outils pertinents pour les professionnels travaillant auprès de la population des étudiants inscrits en session d'accueil.

Premièrement, un des apports les plus significatifs de cette étude est l'apprentissage qui a été fait par les participants à propos du processus de réalisation des buts personnels. Les étudiantes ont bénéficié d'une pédagogie active et ont profité d'un enseignement riche qui s'est concrétisé en une expérience globale s'adressant à leur personne entière, dans ses dimensions intellectuelles, affectives et sociales. L'expérience a produit des bénéfices espérés et quelques changements non significatifs qui vont dans le même sens que l'étude de Bouffard et al. (2001) auprès d'étudiants universitaires.

Ces résultats sont appuyés par les évaluations subjectives et l'étude de cas qui nous permettent de reconnaître le progrès réalisé, la satisfaction face à la démarche accomplie et les nombreux apprentissages pertinents signalés par les étudiantes : l'intégration de plusieurs notions, l'essai de stratégies diverses pour poursuivre le but et affronter les difficultés, les prises de conscience à propos d'elles-mêmes, sans parler du contentement unanime quant à l'expérience de cohésion, de l'empathie et du soutien du groupe. En effet, les mesures qualitatives permettent d'affirmer que chaque participante qui a suivi le

programme aurait amélioré ses habiletés à élaborer, planifier et poursuivre un but et que chacune d'elles envisage de réutiliser la démarche pour le futur.

Les résultats quantitatifs confirment en partie que les participantes se retrouvent plus outillées afin d'élaborer des buts qui sont en concordance avec leurs valeurs et leurs aspirations profondes que le groupe contrôle. Ces informations permettent de croire que les étudiantes pourraient bénéficier de ces nouvelles connaissances et de leurs bienfaits à long terme comme le proposent certaines recherches (Dubé & al., 2005; Bouffard & al., 2001). Ce dernier point ayant déjà été offert comme piste future d'investigation.

Deuxièmement, cette étude permet d'envisager la possibilité d'appliquer le programme *Gestion des buts personnels* dans le milieu académique, comme l'avait proposé Bouffard et al. (2001) pour les étudiants universitaires, mais cette fois-ci en visant les étudiants de niveau collégial et encore plus spécifiquement, les étudiants inscrits en session d'accueil. Il avait été discuté avec la responsable de l'encadrement du programme Tremplin DEC de la possibilité d'inclure ces notions et ces ateliers dans le cadre d'un cours qui pourrait être offert aux étudiants, ou encore de leur offrir un certain nombre de crédits s'ils décidaient de suivre le programme seulement dans le cadre d'une recherche. Cette dernière option avait d'ailleurs été appliquée par Bouffard et son équipe (2001) et s'était avérée fort pertinente et intéressante, permettant un haut taux de participation.

Finalement, ce programme fournit des outils concrets pouvant être réutilisés par des professionnels, tant sur le plan de rencontres de groupes, qu'individuelles. En effet, les buts personnels peuvent servir de base à des applications pratiques en thérapie, comme le propose Dubé et al. (2005). En effet, des études antérieures ont démontré l'effet thérapeutique du programme pour diverses populations au niveau de la diminution de l'anxiété (Bouffard & al., 2001; Bouffard et al., 1996) et au niveau du soutien dans certains événements difficiles ou même traumatisants (divorce, abus sexuels) (Navratil & Lapierre, 2009; Rivest & al., 2009). Cette recherche souligne l'importance d'amener les étudiants inscrits en session d'accueil à réaliser des buts en concordance avec eux-mêmes et démontre que l'apprentissage du processus de réalisation des buts aurait un impact sur leur relation à l'étude. Il pourrait donc être pertinent de développer des interventions dans lesquelles ces étudiants seraient amenés à élaborer, planifier et poursuivre un but concret en plus de réfléchir sur eux-mêmes.

Il semblerait également pertinent d'amener ces étudiants à réfléchir à propos de leurs valeurs et de leurs aspirations profondes afin de favoriser leur bien-être global, comme cela est possible dans l'inventaire des buts personnel. Par exemple, il pourrait être intéressant de leur offrir des cours qui fourniraient des outils concrets aux étudiants et des séances d'orientation qui les aideraient à réfléchir sur leurs valeurs de base, sur le pourquoi ils vont à l'école ou font leurs projets. Certains services du Cégep de Sherbrooke répondent déjà partiellement à ce besoin chez ces étudiants, mais les responsables du programme Tremplin DEC ont souligné la nécessité d'ajouter une composante

psychologique aux outils et au soutien qui leur sont présentement offerts. Il est également important de souligner que de favoriser les liens sociaux des étudiants en session d'accueil et leur sentiment d'appartenance pourrait être bénéfique pour eux, comme le propose Picard et son équipe (2010). En bref, amener les étudiants à prendre conscience de leurs ressources personnelles, environnementales et sociales en vue d'accomplir leurs projets et leurs buts personnels semble pouvoir être bénéfique pour leur bien-être global et pour favoriser leur adaptation au Cégep.

Limites, forces et pistes de recherche futures

Cette section présente les limites et les forces de l'étude, ainsi que des pistes de recherche future et des recommandations spécifiques au travail avec la population des étudiants inscrits en session d'accueil au Cégep.

Limites de l'étude

Bien que les résultats soient forts intéressants, il convient tout de même de demeurer prudent quant à leur interprétation et aux conclusions qu'on en tire. En effet, l'étude se retrouve difficilement généralisable en raison de certaines limites importantes. D'abord, la taille de l'échantillon a été beaucoup plus petite que prévu. Le recrutement n'ayant pas permis d'atteindre un grand nombre de participants. Également, les participants n'ont pas pu être répartis de façon aléatoire dans les deux groupes. Comme mentionnée plus haut, l'idée d'offrir des crédits aux étudiants pour leur participation à la recherche pourrait permettre d'augmenter le nombre de participants et favoriser

l'engagement de ceux-ci qui ont déjà un horaire plutôt chargé en raison de leur statut de transition.

Également, le devis quasi-expérimental, ainsi que l'utilisation d'analyses non-paramétriques diminuent la puissance de la recherche et ne permettent pas d'établir un lien de cause à effet entre les variables. Il est aussi important de considérer le fait que le groupe expérimental était composé uniquement de femmes, rendant l'application des résultats au sexe masculin difficile, tandis que le groupe contrôle était composé d'hommes et de femmes inscrits dans divers programmes. Il pourrait être pertinent de comparer deux groupes plus équivalents composés d'étudiants inscrits en session d'accueil seulement et représentant tous deux les deux sexes.

Une autre limite de cette étude est la présence possible de désirabilité sociale (faire bonne figure devant la chercheuse qui est également l'animatrice des ateliers) des participantes et de l'évitement de la dissonance cognitive (il peut être difficile d'admettre que la démarche n'a rien donné après l'avoir faite). Il serait pertinent, comme le propose l'équipe de Bouffard et al. (2001), de poursuivre des recherches qui pourraient contrôler la désirabilité sociale et la dissonance cognitive pour vérifier leur effet sur les résultats obtenus. Par exemple, les chercheurs pourraient demander à une tierce personne de faire l'évaluation finale de la démarche. Ce point est d'ailleurs appuyé par Pintrich (2000) qui rapportait qu'il existe plusieurs sources d'erreur de variance lorsqu'on travaille avec les buts personnels, telles que la désirabilité sociale, les contraintes cognitives et

développementales sur la mémoire, la cognition et la conscience de soi métacognitive, tout comme les influences contextuelles qui peuvent biaiser ces mêmes processus cognitifs et métacognitifs.

Un dernier point important à vérifier et qui se présente comme limite potentielle de cette étude serait l'impact du soutien social sur le bien-être des participantes. En effet, puisque toutes les participantes ont souligné leur grande appréciation de cet aspect du programme, il serait pertinent de vérifier si les effets bénéfiques seraient rattachés uniquement au soutien social ou également aux autres composantes du programme en entier pour cette population. Nous y reviendrons dans les pistes futures.

Forces de l'étude

Cette étude comporte également plusieurs forces. Tout d'abord, malgré la petite taille de l'échantillon, des résultats significatifs et forts pertinents sont ressortis des analyses. De plus, l'ensemble des résultats, significatifs ou non, se dirigeait dans le même sens que les recherches antérieures, appuyant l'effet bénéfique du processus de réalisation des buts personnels sur le bien-être global des étudiants. Ces résultats ont également été confirmés par les analyses qualitatives.

La variété des outils de mesures utilisés représente d'ailleurs une des forces de l'étude. L'utilisation de mesures quantitatives et qualitatives a permis de capter de façon plus spécifique le vécu de chacune et de l'ensemble des participantes, alors que le nombre

d'outils de mesure a permis de saisir les différentes caractéristiques inhérentes au bien-être global de la population cible.

L'apprentissage fait par les participants dans le cadre du programme représente une des plus grandes forces de cette étude. En effet, les participantes ont augmenté leur connaissance de soi et du processus de réalisation d'un but, leurs affects positifs et leur motivation intrinsèque par rapport aux études, en plus d'élaborer des buts qui rejoignent davantage leurs valeurs profondes, et ce comparativement au groupe contrôle. Ceux qui n'ont pas suivi le programme ont tout de même bénéficié d'un document pertinent sur quelques astuces concernant les buts personnels et certaines applications concrètes. Finalement, le programme semble avoir favorisé un certain sentiment d'appartenance chez les participantes par le soutien reçu et avoir brisé l'isolement vécu à l'école par certaines d'entre elles.

Une dernière force de cette étude est le surprenant résultat concernant l'augmentation de la motivation en éducation en ne travaillant que sur d'autres sphères de vie. Recontacter ses valeurs profondes semble être motivant même pour la poursuite des études. Par exemple, comme nous avons pu le constater pour la participante présentée dans l'étude de cas, une personne se rendant compte d'un besoin de stabilité dans sa famille pourra comprendre que cet objectif peut être favorisé par son cheminement scolaire qui pourra l'amener vers une meilleure qualité de vie en visant un certain emploi et une stabilité salariale. Cette étudiante a réalisé la pertinence de compléter un programme

scolaire pour ses aspirations futures plus larges. Cela fait référence à la perception d'utilité rapportée par Lens (2006), qui serait une variable importante pour favoriser la motivation chez les étudiants.

Pistes de recherche future

La recherche dans le domaine des buts personnels et de leur effet sur le bien-être global des étudiants de niveau collégial semble prometteuse. Plus spécifiquement, le processus de réalisation des buts personnels semble pouvoir être très approprié pour la population des étudiants inscrits au Cégep en session d'accueil. Malgré la petite taille de l'échantillon, des effets bénéfiques se sont fait sentir. De façon générale, il pourrait être intéressant pour des recherches futures de pousser les analyses plus loin, d'utiliser un devis expérimental et des analyses paramétriques pour augmenter la puissance statistique de la recherche et sa validité. Plus spécifiquement, quelques pistes de recherche futures se présentent également.

Une première piste à explorer serait l'effet du programme sur le soutien social et le développement du sentiment d'appartenance. En 2008, Dixon et Chung proposaient d'offrir des interventions aux étudiants de première année de niveau collégial qui augmentent le sentiment d'appartenance et qui aident à diminuer le stress académique. Cette équipe de recherche rapportait que la transition au collégial pouvait être favorisée en aidant les étudiants à former des amitiés et à augmenter leurs connexions sociales sur le campus. Le programme *Gestion des buts personnels* semble pouvoir répondre à ces

deux besoins. Il demeure cependant difficile de différencier l'effet spécifique du sentiment d'appartenance créé par le groupe de celui créé par le programme sur les buts. L'ajout d'un groupe contrôle qui se rassemblerait pour « socialiser » pendant que le groupe expérimental suit le programme régulier pourrait être fait dans ce but. Également, l'effet des rencontres de groupe sur le sentiment d'appartenance et le soutien social pourrait être examiné en le comparant à l'effet du programme en cheminement individuel.

Une autre piste de recherche serait la vérification du lien entre chacune des étapes du programme et leur impact sur la motivation en éducation. L'idée de vérifier certains effets spécifiques reliés aux différentes étapes du programme avait d'ailleurs déjà été lancée par Dubé et al. (2005). Il est intrigant de constater que la motivation intrinsèque en éducation ait augmenté chez les étudiantes du groupe expérimental, alors qu'aucune d'entre elles n'avait ciblé un but concernant l'école. Il pourrait être pertinent d'examiner si les apprentissages faits par rapport au but choisi peuvent être transposés sur d'autres sphères de vie simultanément à l'application du programme sur les buts.

Pour améliorer la spécificité de la mesure, il pourrait également être intéressant de cibler l'effet du programme sur la motivation globale en éducation en utilisant l'instrument complet de l'Échelle de Motivation en Éducation (ÉME; Vallerand & al., 1989). Cela permettrait donc de vérifier l'effet du programme sur la motivation intrinsèque, mais aussi sur la motivation extrinsèque et l'amotivation en éducation.

Également, il serait intéressant de répéter l'étude afin de vérifier si les résultats significatifs se reproduisaient et d'examiner si les variables qui n'ont pas changé de façon significative se modifieraient, comme ce fut le cas dans les recherches antérieures portant sur le programme *Gestion des buts personnels*.

Finalement, une relance après quelques mois pourrait être envisagée pour évaluer l'impact du programme à plus long terme. Ce dernier point est important, mais peut s'avérer difficile à réaliser compte tenu de l'instabilité de cette population étudiante qui est beaucoup en mouvement en raison de son statut de transition dans le domaine scolaire. Les étudiants inscrits en session d'accueil sont parfois présents seulement pour une session, abandonnent plus souvent leurs cours, peuvent changer de programme, d'école et même de ville suite à leur réorientation, en plus d'être occupés à la fois par les études collégiales, par la terminaison de leurs études au secondaire et par un travail à temps partiel.

Recommandations

Pour terminer, il apparaissait pertinent pour la chercheuse d'apporter quelques recommandations et informations spécifiques à la démarche vécue avec la population des étudiants inscrits au Cégep en session d'accueil.

Premièrement, certains étudiants ont rapporté leur désir d'avoir plus de temps pour discuter et réfléchir en groupe lors des ateliers. Pour pallier cela, des plages horaires d'au

moins deux heures plutôt que d'une heure et demie pourraient être bénéfiques. Également, faire plus d'activités en sous-équipes ou en dyades permettrait aux étudiants de faire plus d'échanges entre eux et pourrait favoriser une plus grande participation et donc une meilleure implication de la part de tous.

Pour faciliter le recrutement, l'idée d'offrir des crédits pour participer à la recherche ou de la joindre à un cours pourrait être pertinente pour assurer un plus haut taux de participation. L'ouverture du Cégep de Sherbrooke par rapport à cette recherche est très encourageante et favorable à la poursuite de l'investigation à propos des buts personnels et de leur impact auprès des étudiants inscrits au programme Tremplin DEC. Ces étudiants présentent certaines particularités qui semblent pouvoir être améliorées par le programme sur les buts. Le cours « Des clés pour réussir » aborde déjà certains outils pour favoriser le rendement scolaire de ces étudiants et leur orientation, et le programme *Gestion des buts personnels* serait un excellent complément, ajoutant une composante psychologique au soutien qui leur est offert.

Conclusion

En conclusion, cette étude a permis de vérifier l'impact du programme *Gestion des buts personnels* sur le bien-être global d'une population cégépienne inscrite en session d'accueil, en plus de fournir aux participants un apprentissage significatif à propos du processus de réalisation des buts et une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

Cette étude a permis d'évaluer le bien-être global des étudiants du collégial à l'aide de différentes variables liées à leur contexte. Les résultats confirment partiellement l'hypothèse de recherche et démontrent que le programme a eu un effet significatif sur l'augmentation des affects positifs, de la motivation intrinsèque à la stimulation en éducation et de la capacité à élaborer un but. Cela appuie les recherches antérieures qui ont démontré que le programme peut être adapté à diverses populations d'âges et de problématiques différents afin d'augmenter leur bien-être.

La démarche sur les buts a donc été bénéfique pour les étudiants du Cégep inscrits en session d'accueil. Soulignons ici l'importance pour ces étudiants d'avoir des buts en concordance avec eux-mêmes et le contexte dans lequel ils évoluent, d'autant plus qu'ils vivent une situation de double transition. Cette condition favoriserait leur motivation, leur engagement et donnerait un sens à ce qu'ils font par rapport à leurs études et à différentes sphères de leur vie.

Une évaluation subjective, ainsi qu'une étude de cas ont permis de faire ressortir l'importance du soutien des pairs dans la poursuite des buts pour ces étudiants. Également, les outils et stratégies fournis lors des ateliers ont été appréciés par l'ensemble des participantes. À l'unanimité, elles rapportent vouloir appliquer de nouveau les apprentissages faits pour d'autres projets personnels.

À la lumière de ces conclusions, des travaux futurs pourront porter sur l'effet du programme sur le sentiment d'appartenance et la motivation en éducation, et les effets du programme pourront être vérifiés à l'aide d'un échantillon plus grand, d'un devis expérimental et d'analyses paramétriques. Pour ce faire, le programme *Gestion des buts personnels* pourra être proposé dans le cadre d'un cours ou en échange de crédits pour faciliter le recrutement et la participation, puisque les étudiants en session d'accueil ont des horaires chargés et éprouvent parfois une difficulté d'engagement. Également, une relance après quelques mois permettrait d'évaluer les impacts du programme à long terme. Finalement, soulignons que la combinaison de mesures quantitatives et qualitatives a permis de mieux saisir l'expérience vécue des participantes et l'impact du programme.

Le processus de réalisation des buts dans le cadre d'un atelier de groupe qui offre un soutien et une progression continus semble donc avoir beaucoup de potentiel pour favoriser l'augmentation du bien-être global des étudiants de niveau collégial inscrits en session d'accueil.

Références

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*, 207-215. doi: 10.1037/h004564
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446. doi: 10.1207/s15327957pspr0304_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 60*, 435-440. doi: 10.1016/j.neurenf.2012.07.003
- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Growth goals, maturity, and well-being. *Developmental Psychology, 40*(1), 114-127. doi: 10.1037/0012-1649.40.1.114
- Bauer, I., & Wrosch, C. (2009). Il faut savoir quand s'arrêter : l'ajustement des buts pour le bien-être et la santé. *Revue québécoise de psychologie, 30*(2), 113-129.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy. Basics and beyond*. New York, NY : Guilford Publications.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 553-570. doi: 10.1006/ceps.2000.1048
- Bouffard, L., Bastin, É., Lapierre, S., & Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels : un apprentissage significatif pour les étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation, 27*, 503-522. doi: 10.7202/009962ar
- Bouffard, L., Dubé, M., Lapierre, S., & Bastin, E. (1996). Le bien-être psychologique des personnes âgées par la poursuite des buts personnels. *Revue québécoise de psychologie, 17*, 115-135.

- Bouffard, L., & Lapierre, S. (2009). Poursuite des buts personnels et santé mentale. *Revue québécoise de psychologie, 30*(2), 5-13.
- Bouffard, L., Lapierre, S., & Dubé, M. (2004). *Processus de réalisation des buts* (Document inédit). Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1061-1070. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1061
- Caci, H., & Baylé, F. J. (2007). L'échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative. Première traduction en français, Congrès de l'Encéphale, Paris, 25-27, janvier 2007.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist, 31*, 117-124. doi: 10.1037/0003-066X.31.2.117
- Cégep de Sherbrooke. (2015, Juillet). Description du programme Tremplin DEC. Repéré à http://cegepsherbrooke.qc.ca/fr/programmes-etudes/programmes_preuniversitaires/tremplin-dec.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organisational Research Methods, 4*(1), 62-83. doi: 10.1177/109442810141004
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Dickson, J. M. (2006). Perceived consequences underlying approach goals and avoidance goals in relation to anxiety. *Personality and Individual Differences, 41*, 1527-1538. doi: 10.1016/j.paid.2006.06.005
- Dickson, J. M., & MacLeod, A. K. (2004). Approach and avoidance goals and plans: Their relationship to anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research, 28*(3), 415-432. doi: 10.1023/B:COTR.0000031809.20488.ee
- Dickson, J. M., & Moberly, N. J. (2013). Goal internalization and outcome expectancy in adolescent anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*, 389-397. doi: 10.1007/s10802-012-9685-9
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542

- Diener, E., & Larsen, R.J. (1993). The experience of emotional well-being. Dans M. Lewis, & J. M. Haviland (Éds), *Handbook of emotions* (pp. 405-415). New York, NY: Guilford Press.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, *13*(1), 81-84. doi: 10.1111/1467-9280.00415
- Dixon, R. A. & Chung, K. (2008). Revisiting first-year college student's mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention*, *9*(1), 21-37.
- Dubé, M., Bouffard, L., Lapierre, S., & Alain, M. (2005). La santé mentale par la gestion des projets personnels : une intervention auprès des jeunes retraités. *Santé mentale au Québec*, *30*(2), 321-344. doi: 10.7202/012151ar.
- D'Zurilla, T. J., & Chang, E. C. (1995). The relationship between problem solving and coping. *Cognitive Therapy Research*, *19*, 547-562. doi: 10.1007/BF02230513. 414
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, *19*, 313-332. doi: 10.1080/02699930441000238
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, *24*(4), 237-258. doi: 10.1023/A:1010796329158
- Galand, B., Boudrenghien, G., & Rose, A. (2012). Buts personnels, orientations motivationnelles et bien-être subjectif : Effets indépendants ou médiatisés? *Canadian Journal of Behavioural Science*, *44*(2), 158-167. doi: 10.1037/a0024389
- Gollwitzer, P. M. (2009). La ténacité flexible dans la poursuite des buts personnels. *Revue québécoise de psychologie*, *30*, 31-45.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, *33*(1), 1-21. doi: 10.1207/s15326985ep3301_1
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(5), 904-915. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.904

- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *25*, 177-182.
- Hein, V., & Jagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, *25*(2), 149-159. doi: 10.1080/02640410600598315
- Hirish, J. B., & Peterson, J. B. (2010). Setting elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, *95*(2), 255-264. doi: 10.1037/a0018478
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, *18*(3), 454-476. doi: 10.4219/jaa-2007-500
- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D. A., Schwarz, N., & Stone, A. A. (2004). A survey method for characterizing daily life experience: the day reconstruction method. *Science*, *306*(5702), 1776-1780. doi: 10.1126/science.1103572
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, *24*, 330-358.
- Komarraju, M., & Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, *32*, 1-8.
- Klug, H. J. P., & Maier, G. W. (2015). Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Study*, *16*, 37-65. doi: 10.1007/s10902-013-9493-0
- Lapierre, S., & Bouffard, L. (2009). Poursuite des buts et santé mentale. *Revue Québécoise de psychologie*, *30*(2), 5-13.
- Lapierre, S., Erlangsen, A., Waern, M., De Leo, D., Oyama, H., Scocco, P., ... The International Research Group for Suicide among the Elderly, (2011). A systematic review of elderly suicide prevention programs. *Crisis, The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, *32*(2), 88-98.
- Lens, W. (2006). Étudier bien à l'école, c'est important pour votre avenir : conséquences motivationnelles de la perception d'utilité. *Revue québécoise de psychologie*, *27*(1), 117-133.

- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals : The use of multiple goal contexts to promote student's motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 197-213. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.197
- Macloed, A. K., Coates, E., & Hetheron, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: results of a brief intervention. *Journal of Happiness Study, 9*, 185-196. doi: 10.1007/s10902-007-9057-2
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences et de l'éducation, 27*(3), 483-502. doi: 10.7202/009961ar
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 494-512. doi: 10.1037/0022-3514.74.2.494
- Melnic, A. S., & Botez, N. (2014). Academic learning motivation. *Economy Transdisciplinarity Cognition, 17*(2), 56-62. URL : <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/1644447510?accountid=13835>.
- Midgley, C., Maehr, M. L., & Urdan, T. C. (1993). *Patterns of adaptive learning survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students : Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal, 34*(2), 236-245. doi: 10.1037/1072-5245.11.2.132
- Muis, K. R., Ranellucci, J., Franco, G. M., & Crippen, K. J. (2013). The interactive effects of personal achievements goals and performance feedback in an undergraduate science class. *The Journal of Experimental Education, 81*(4), 556-578. doi: 10.1080/00220973.2012.738 257
- Navratil, F. & Lapierre, S. (2009). La réorientation des buts après un divorce au mitan de la vie. *Revue québécoise de psychologie, 30*, 71-91.
- Nuttin, J. R. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain: Presses de l'Université de Louvain.
- Oettingen, G. (2014). *Rethinking positive thinking*. New York, NY: Current.
- Pervin, L. A. (1983). The stasis and flow of behavior: Toward a theory of goals. Dans M. M. Page (Éd.) *Nebraska Symposium of Motivation* (pp. 1-58). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89. doi: 10.1023/B : EDPR.0000012345.71645.d4
- Picard, F., Boutin, N., & Skakni, I. (2010). La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éducation et sociétés*, 2(26), 29-43. doi: 10.3917/es.026.0029
- Picard, F., Kamanzi P. C., & Labrosse, J. (2013). Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes. *Lien social et Politiques* 70, 81-99. doi: 10.7202/1021157ar
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017
- Rivest, L. Dubé, M. et Dubé, C. (2009). Effet du programme Gestion des buts personnels sur la santé mentale de femmes victimes d'agressions à caractère sexuel. *Revue québécoise de psychologie*, 30, 93-111.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (2^e éd.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rowell, L. & Eunsook, H. (2013). Academic motivation: concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16 (3), 158-171. doi: 10.5330/PSC.n.2013-16.158
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep.2501_6
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1037-0003-066X.55.1.5
- Sheldon, K. M. (2009). Buts personnels et personnalité. *Revue québécoise de psychologie*, 30(2), 15-30.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. doi: 10.1037//0022-3514.76.3.482

- Shim, S. S., Ryan, A. M., & Cassady, J. (2012). Changes in self-esteem across the first year in college: The role of achievement goals. *Educational Psychology, 32*(2), 149-167. doi: 10.1080/01443410.2011.627837
- Shim, S. S., Wang, C., & Cassady, J. C. (2013). Emotional well-being: The role of social achievement goals and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 55*, 840-845.
- Shulman, S., & Nurmi, J.-E. (2010). Understanding emerging adulthood from a goal-setting perspective. *Direction for Child and Adolescent Development, 130*, 1-11. doi: 10.1002/cd.277
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 80-90. doi: 10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Thomson, E. R. (2007). Development and validation of the internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 227-242. doi: 10.1177/0022022106297301
- Travers, C. J., Morisano, D., & Locke, E. A. (2015). Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 224-241. doi: 10.1111/bjep.12059
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*, 251-266. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Science Review, 21*(3), 323-349. doi: 10.1037/h0079855
- Vallièrès, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology, 25*, 305-316. doi: 10.1080/00207599008247865
- Watson, D., & Tharp, R. (2013). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment* (10^e éd.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Wolters, C. A., & Yu, S. L. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 211-238. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90015-1

- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivational for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29* (3), 663-676. URL: <http://www.jstor.org/stable/1163261>

Appendice A

Explication des modifications du projet de recherche lors du recrutement

Lors du recrutement, deux changements majeurs ont dû être apportés à l'échantillon de l'étude par rapport au nombre de participants et à leur distribution dans chacun des groupes. En voici l'explication. Lorsque la chercheuse s'est présentée au Cégep à l'hiver 2016 afin de confirmer les dates et les heures de recrutement avec Marie-Claude Brosseau et Dominique Degranpré, responsables du programme Tremplin DEC, celles-ci l'ont informée de modifications qui avaient eu lieu dans l'administration du Cégep et qui avaient mené à une répartition inattendue des étudiants dans les classes. En effet, les étudiants du Tremplin DEC devaient se retrouver tous ensemble dans les mêmes cours de français pour faciliter leur apprentissage. Or, les nouveaux administrateurs les ont plutôt répartis dans différents groupes composés d'étudiants provenant de divers programmes. Les responsables du Tremplin DEC n'auraient pas été consultés à propos de ce choix et auraient pris conscience de ce changement très tardivement. La chercheuse a donc eu accès à environ une dizaine d'étudiants par classe au lieu de classes entières. La dissémination des étudiants du programme Tremplin DEC dans un grand nombre de groupes a rendu le recrutement des participants extrêmement difficile. Seulement 9 participants ayant été recrutés. La chercheuse s'est alors entendue avec les responsables du Tremplin DEC pour envoyer un courriel personnel à chacun des étudiants afin de les inviter à venir rencontrer la chercheuse lors d'un midi, dans un local prédéterminé pour qu'elle leur explique la recherche en personne. Cela n'a eu pour effet que d'amener un participant de plus à s'inscrire à la recherche.

La chercheuse a donc décidé de ne pas répartir aléatoirement ce petit nombre de participants dans deux groupes différents afin de prévenir la dissolution des groupes. Pour augmenter le nombre de participants à l'étude et pour composer un groupe contrôle, il a alors été décidé de proposer à des étudiants qui sont inscrits au Tremplin DEC ou non de remplir les questionnaires à deux reprises (prétest/post-test) sans avoir à participer au programme puisqu'ils n'en montraient pas l'intérêt ou la disponibilité. Il a aussi été décidé de leur remettre un document portant sur les buts personnels pour les remercier. Dix participants ont donc pu être recrutés pour constituer un groupe contrôle équivalent au groupe expérimental.

Appendice B

Traduction de la « Debilitating Anxiety Scale »
(Alpert & Haber; 1960) par Bouffard et al. (2001)

ÉCHELLE DE ALPERT ET HABER (1960)

1. La nervosité aux examens m'empêche d'avoir de bons résultats

Jamais Toujours

1 2 3 4 5 6 7

2. Plus un examen est important moins ma performance est bonne

Jamais Toujours

1 2 3 4 5 6 7

3. Durant un examen, je bloque sur des questions dont je connais la réponse de sorte que je me souviens de ces réponses aussitôt l'examen terminé.

Jamais Toujours

1 2 3 4 5 6 7

4. Au début d'un examen, il y a un blanc dans mon esprit et il me faut quelques minutes avant de pouvoir fonctionner.

Jamais Toujours

1 2 3 4 5 6 7

5. La pression du temps à un examen fait que j'ai un moins bon rendement que les autres.

Jamais Toujours

1 2 3 4 5 6 7

6. Je lis les questions d'examen sans les comprendre et je dois les relire pour leur trouver un sens.

Jamais Toujours

1 2 3 4 5 6 7

7. Quand je bute sur une question difficile au début d'un examen, je deviens énervée ou énervé et je bloque ensuite même sur des questions faciles.

Jamais Toujours

1 2 3 4 5 6 7

Appendice C

Échelle de l'estime de soi (Vallières & Vallerand; 1990)

Échelle de l'estime de soi (Vallières & Vallerand ; 1990)

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

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
	1	2	3	4
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 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

Appendice D

Échelle de motivation en éducation aux études collégiales
(Vallerand, Blais, Brière & 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 j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.

1 2 3 4 5 6 7

2. 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

3. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.

1 2 3 4 5 6 7

4. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.

1 2 3 4 5 6 7

5. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants.

1 2 3 4 5 6 7

6. 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

7. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.

1 2 3 4 5 6 7

8. 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

9. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.

1 2 3 4 5 6 7

10. 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

11. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.

1 2 3 4 5 6 7

12. 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

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

CLÉ DE CODIFICATION

ÉMÉ-28 Collégial

- # 1, 4, 7, 10 Motivation intrinsèque à la connaissance
- # 3, 6, 9, 12 Motivation intrinsèque à l'accomplissement
- # 2, 5, 8, 11 Motivation intrinsèque à la stimulation

Appendice E

Traduction de l'Échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative – version courte
(Thomson, 2007; Caci & Baylé, 2007)

Traduction Française de la I - PANAS – SF - Version courte
(Thomson, 2007; Caci & Baylé, 2007)

Comment vous sentez-vous au cours des semaines passées? Utilisez l'échelle suivante pour répondre :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Bouleversé :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Hostile :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Vigilant :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Honteux :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Inspiré :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Nerveux :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Déterminé :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Attentif :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Effrayé :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Actif :

Jamais	1	2	3	4	5	Toujours
--------	---	---	---	---	---	----------

Appendice F

Questionnaire sur le Processus de réalisation des buts
(Bouffard, Lapierre & Dubé, 2004)

PROCESSUS DE RÉALISATION DES BUTS (PRB)

Bouffard, Lapierre et Dubé, 2004

Nous vous demandons de répondre aux questions qui suivent le plus sincèrement possible. C'est ce que vous pensez ou ce que vous faites vraiment qui nous intéresse. Veuillez donc utiliser l'échelle suivante pour exprimer votre degré d'accord avec les énoncés.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
1-	Je caresse une foule de petits projets.					_____
2-	Avant d'entreprendre quelque chose, j'essaie de me fixer des étapes.					_____
3-	Je poursuis mes objectifs en utilisant des stratégies efficaces.					_____
4-	Dans la planification de mes activités, j'essaie de prévoir les obstacles pour mieux les contourner.					_____
5-	J'ai la tête pleine de désirs et d'aspirations.					_____
6-	Généralement, j'essaie de prévoir à l'avance mes activités.					_____
7-	Je mets de l'énergie dans la poursuite de mes projets.					_____
8-	J'ai des projets qui me passionnent.					_____
9-	Je fais des plans précis pour bien préparer ce que je veux faire.					_____
10-	Au cours de cette période de ma vie, je réalise de petits projets qui m'intéressent.					_____
11-	J'ai des buts ou objectifs qui représentent bien mes valeurs personnelles.					_____
12-	Je m'efforce de planifier mes activités.					_____
13-	J'ai confiance que je vais réaliser certains de mes projets.					_____
14-	Dans la planification de mes activités, j'essaie de prévoir une alternative (ou une autre façon de faire) au cas où la façon adoptée ne fonctionnerait pas.					_____

- 15- J'ai des buts et des projets qui correspondent bien à la personne que je suis. _____
- 16- J'utilise mes capacités en vue de réaliser une foule d'entreprises. _____
- 17- Je n'ai pas d'objectifs ou de projets qui donnent du sens à ma vie. _____
- 18- Dans la planification de mes activités, j'essaie de trouver des stratégies qui seront efficaces. _____
- 19- Cette période de ma vie me fournit l'occasion d'effectuer de nouvelles réalisations. _____
- 20- Je pense à une foule d'activités possibles. _____
- 21- Généralement, je cherche activement les moyens qui m'aideront dans ce que je veux faire. _____
- 22- Je me sens capable de faire face aux difficultés dans la poursuite de mes projets. _____
- 23- Je n'ai pas de grands projets. _____
- 24- J'essaie de m'organiser au lieu de laisser venir les évènements. _____
- 25- Je peux compter sur un certain soutien de la part des autres pour mener à bien mes projets. _____
- 26- En m'éveillant le matin, je vois ma journée remplie d'activités intéressantes. _____
- 27- J'essaie de fixer un moment précis pour commencer une nouvelle activité. _____
- 28- Lorsque se présentent des obstacles, je révisé mes projets (je m'adapte) au besoin. _____
- 29- J'ai en tête des buts ou objectifs stimulants. _____
- 30- Je suis porté(e) à planifier le moment où aura lieu une activité importante pour moi. _____

(Novembre 2004)

Compilation des résultats

Inverser les réponses aux questions 17 et 23 comme suit :

1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1

Sous-échelle **Élaboration ou choix du but** (Goal setting) : additionnez les réponses aux items 1, 5, 8, 11, 15, 17, 20, 23, 26, 29 (maximum 70), puis divisez par 10. La cote maximum de 7 correspond à une grande propension à *se donner* des buts qui traduisent ses valeurs, ses besoins fondamentaux et sa personnalité.

Échelle **Planification du but** (Goal planning) : additionnez les réponses aux items 2, 4, 6, 9, 12, 14, 18, 21, 24, 27, 30 (maximum 77). Divisez le résultat par 11. La cote maximale de 7 correspond à une grande propension à *préparer l'action*, à prévoir comment pourra se réaliser le projet choisi, à avoir une attitude proactive.

Échelle **Poursuite du but** (Goal pursuit) : additionnez les réponses aux items 3, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28 (maximum 63). Divisez le résultat par 9. La cote maximale de 7 correspond à une démarche efficace vers le but, à un *progrès* dans la réalisation du but.

Appendice G

Autorisation à faire le projet de recherche auprès d'étudiants inscrits au programme
Tremplin DEC du Cégep de Sherbrooke



EXTRAIT DU PROCÈS VERBAL

Résolution concernant le projet de gestion des buts personnels de Mariève Croteau.

Conformément à une résolution proposée par *Marie-Claude Brosseau*, appuyée par *Sylvie Giard* et adoptée à l'unanimité au cours d'une réunion du comité de programme Tremplin DEC dûment convoquée et tenue le 11 décembre 2014 :

Il est proposé que le comité Tremplin DEC appuie et offre du soutien à Mme Mariève Croteau pour la réalisation de son projet de stage au doctorat en psychologie clinique sur un programme de gestion des buts personnels.

Jocelyn Beaupré
Coordonnateur Tremplin DEC
Cégep de Sherbrooke

Appendice H

Document de formation personnelle remis aux participants du groupe
contrôle en guise de reconnaissance de leur participation à la recherche

Vers la réalisation d'un but personnel

Pour te remercier de ta participation à ma recherche, voici quelques informations et trucs à propos des buts personnels qui pourront t'être fort utiles dans ta vie...

Les bénéfices de la poursuite des buts personnels :

- ❖ Focalisent l'énergie et donnent une direction aux activités de l'individu ; sa vie ne ressemble pas à une errance dans le désert
- ❖ Donne une structure et un sens à la vie
- ❖ Augmente l'estime de soi ou le sentiment d'efficacité personnelle, ce à quoi s'ajoute la fierté ressentie lors de la réalisation de chaque étape conduisant au but final
- ❖ Favorise la maîtrise de son temps puisque la poursuite du but suppose un agenda et la planification des étapes
- ❖ Améliore la performance au travail, à l'école et dans d'autres domaines de vie
- ❖ Prévient la dépression, car, si l'espoir favorise la poursuite des buts, cette dernière nourrit l'espoir en retour (Green, Oades et Grant, 2006)
- ❖ Aide à affronter les problèmes (coping), puisque l'objectif à atteindre incite à franchir les obstacles.
- ❖ Fournit l'occasion de relations avec autrui, soit qu'il s'agisse d'un but partagé (faire du jogging avec un ami), soit qu'on ait à demander du soutien.



La poursuite des buts personnels est associée à la santé mentale et est une source d'intégration personnelle, d'épanouissement humain et de bonheur.

Quelle sorte de buts poursuivre ?

- ❖ Des buts **intrinsèques** : ceux dont l'atteinte constitue une récompense en elle-même. Ils nous rendent heureux parce qu'ils satisfont nos besoins psychologiques fondamentaux. À moins d'être intériorisés, les buts extrinsèques (argent, popularité, apparence) ne favorisent pas le bien-être subjectif ni l'épanouissement personnel.
- ❖ Des buts **authentiques** : ils sont autodéterminés, concordants avec nos valeurs et traits personnels (intégration organismique).
- ❖ Des buts **harmonieux** qui ne sont pas en conflit les uns avec les autres (intégration systémique)
- ❖ Des buts **importants** qui suscitent l'engagement
- ❖ Des buts **exigeants** puisque les défis stimulent la performance.

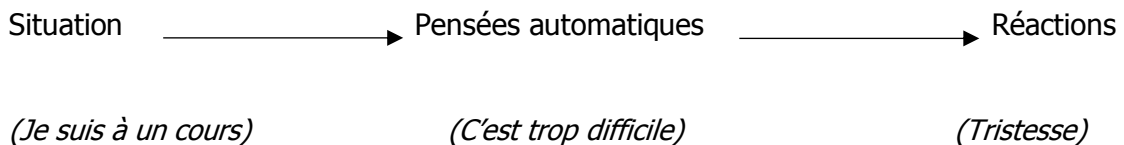
- ❖ Des buts **d'approche (désire d'atteindre quelque chose)** plutôt que d'évitement (crainte d'avoir quelque chose) puisqu'un trop grand nombre de ces derniers est nuisible.
- ❖ Des buts **appropriés à l'âge** : ils doivent évoluer avec les différentes étapes de la vie.
- ❖ Des buts **appropriés à la culture** : plus centrés sur la réussite en Occident, plus orientés vers l'harmonie avec autrui en Asie, par exemple.
- ❖ Des buts consistant à poursuivre une activité susceptible de provoquer du **contentement ou du plaisir**, au lieu d'essayer de changer les circonstances de notre vie (plus de popularité, plus d'argent), ce qui n'apporte qu'une satisfaction temporaire.
- ❖ Le progrès doit être attribué à un facteur personnel (comme l'effort ou le talent).

Quelques astuces



Les pensées nuisibles

Les émotions et les comportements des gens sont influencés par leur perception des événements. Ce n'est pas la situation elle-même qui détermine ce que les personnes ressentent, mais plutôt la façon selon laquelle ils l'interprètent.



Si on remplace la pensée automatique par une pensée plus positive ...



L'auto-observation

1. Pourquoi s'observer soi-même ?

- D'abord, parce que ça nous en apprend beaucoup sur nous-mêmes
- Parce que nous ne portons pas attention et que nous ne nous souvenons pas avec précision de ce que nous avons fait (parfois nous ne voulons pas nous rappeler). Et pourtant c'est le **point de départ pour changer**.
- Parce que l'information provenant de l'observation permet de **découvrir le progrès**, si minime soit-il.

- Parce que ceux qui font de l'observation de soi **persistent** !
2. Effets de l'auto-observation
- L'observation d'un comportement **le fait changer** !
 - L'observation d'un comportement **favorise la persistance**.
3. Pour déloger les pensées nuisibles :
- Il faut d'abord les **découvrir**, les identifier par une auto-observation attentive et une notation valide (*situation/pensée/réaction*).
 - Il faut être attentif à notre **langage intérieur** et « monter l'amplificateur ».
 - Seligman (1994) suggère la technique de **l'auto-confrontation** qui consiste à trouver des arguments contraires aux idées autodestructrices.
 - Rakos (1991) suggère la technique du « **meilleur ami** » qui consiste à se parler comme on parlerait à son meilleur ami.
 - Il faut aussi **s'admettre une certaine portion d'idées négatives** (on parle d'environ 33%). C'est donc une question d'équilibre. Quand quelqu'un arrive à environ 50% de pensées négatives, son comportement devient moins adapté.

Le DROP

- 1) **D** pour Désir. Fermez les yeux pensez à un Désir important pour vous présentement. Imaginez-le devant vous. Il importe qu'il soit clair, précis et important pour vous. **(Exemple : être en forme physiquement)**
- 2) **R** pour Résultat. Imaginez la plus belle chose associée à la réalisation de ce désir. **(Exemple : je cours 30 minutes, 3 fois par semaine)**
- 3) Ouvrez les yeux et considérez un **O** pour Obstacle. Quelque chose qui va nuire à l'accomplissement de votre désir ou rêve. **(Exemple : la pensée «je suis trop fatigué pour aller courir »)**
- 4) Passez à **P** pour Plan. Quoi faire pour dépasser l'obstacle ? Nommez une pensée, une action à prendre. Précisez où et quand l'obstacle peut survenir. Formez un plan : «*Si ... Alors*». : *Si* l'obstacle se présente (à tel moment), *alors* je ferai telle chose (l'action prévue). **(Exemple : si avant d'aller courir je me sens trop fatigué, alors je mets mes chaussures et je vais courir).**
- 5) Écrivez votre plan (si... alors) sur une petite feuille.

Vous serez surpris de l'efficacité de cet exercice simple.

Bonne fin de session à toi et bonne poursuite de tes buts personnels !

Appendice I

Les étapes du programme *Gestion des buts personnels*

LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE

	Rencontre	Contenu
Étapes préliminaires	1	Présentation des participants et informations sur le programme.
	2	Échange sur les évènements ou transitions de vie auxquels les participants sont actuellement confrontés.
Élaboration du but	3	Identification des pensées nuisibles et des croyances négatives qui empêchent la réalisation des buts.
	4	Identification des buts importants : A) Inventaire des désirs, ambitions, objectifs, projets et buts personnels. B) Dimensions des buts ou sphères de vie C) Hiérarchie des buts (ou organisation des buts)
	5	Sélection et évaluation des buts prioritaires selon un certain nombre de caractéristiques (probabilité, effort, stress ou plaisir, etc.) pour faire ressortir toutes les implications des buts retenus Choix d'un but Formulation concrète du but retenu : Traduction de ce but en des actions concrètes, claires et précises afin de faciliter sa réalisation.
Planification du but	6	Choix des moyens : <ul style="list-style-type: none">▪ Spécification des étapes de réalisation▪ Prévision des obstacles et stratégies pour les affronter▪ Identification des ressources personnelles et environnementales incluant l'aide possible d'autrui.
Poursuite du but	7-8-9	Le cheminement vers le but suppose : <ul style="list-style-type: none">▪ L'utilisation de moyens efficaces et d'actions concrètes▪ La persévérance▪ L'affrontement des difficultés▪ Des ajustements constants en fonction des imprévus
Évaluation	10	Évaluation des progrès réalisés dans la poursuite et la réalisation du but, prise de conscience des apprentissages effectués au cours de la démarche et évaluation du niveau de satisfaction

Appendice J

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité (e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le formulaire de consentement à la fin de ce document ou le faire signer par un tuteur si vous êtes âgés de moins de 18 ans et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Effet du programme *Gestion des buts personnels* sur les dispositions affectives, motivationnelles et la perception de soi d'étudiants de niveau collégial en session d'accueil.

Personnes responsables du projet

La chercheuse principale de ce projet de recherche est Mariève Croteau, étudiante au doctorat en psychologie clinique. Elle réalise ce projet de recherche dans le cadre de sa thèse doctorale. Vous pouvez joindre madame Croteau au numéro de téléphone suivant : [REDACTÉ] ou à l'adresse courriel suivante : [REDACTÉ]. Ce projet est supervisé par monsieur Léandre Bouffard, professeur retraité du Département de psychologie à l'Université de Sherbrooke. Vous pouvez joindre monsieur Bouffard au [REDACTÉ] pour toute information supplémentaire ou tout problème relié au projet de recherche.

Objectif du projet

Le but de cette recherche est de connaître l'effet du programme *Gestion des buts personnel* sur une population cégépienne et permettre aux étudiants d'apprendre une démarche sur la réalisation des buts personnels.

Raison et nature de la participation au projet

En tant qu'étudiants inscrits au programme Tremplin DEC du Cégep de Sherbrooke, vous êtes invités à participer à cette recherche qui porte sur la réalisation de buts personnels. Votre participation à ce projet de recherche implique de vous présenter à des rencontres hebdomadaires à l'heure et à la date convenue avec l'animatrice. Votre participation sera requise pour 5 à 10 rencontres d'une durée de 1 h 30 chacune. Le déroulement des séances se fera selon un plan prédéterminé qui vous sera expliqué au début des rencontres. Les rencontres auront lieu dans un local de cours du Cégep de Sherbrooke qui vous sera communiqué par la chercheuse. Vous aurez à répondre à un questionnaire se rapportant à vos dispositions affectives, motivationnelles et votre perception de soi. Les questionnaires pourront être utilisés lors de l'analyse des données.

Avantages pouvant découler de la participation au projet

Votre participation à ce projet de recherche vous permettra de bénéficier des avantages d'un programme psychologique basé sur la gestion des buts personnels et d'apprendre à mieux vous connaître. De plus, votre participation contribuera au développement des connaissances scientifiques en psychologie et plus particulièrement au sujet de la réalisation des buts personnels et du bien-être global.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation au projet

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter de risques ni d'inconvénients significatifs. Votre participation requerra de vous présenter à des rencontres hebdomadaires d'une durée d'environ 1h30 à 2h00 et ce pendant 5 à 10 semaines.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudices de quelques natures que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents écrits vous concernant soient détruits?

Oui ___ Non ___

Résultats de la recherche et publication

Il est possible que les informations recueillies fassent l'objet de communications scientifiques dans des revues spécialisées. Dans un tel cas, les publications porteront uniquement sur des résultats généraux et rien ne permettra de vous identifier, garantissant la confidentialité et l'anonymat. Vous serez informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant.

Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et science humaines

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche. Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à **M. Olivier Laverdière**, président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, au numéro suivant : [REDACTED] poste [REDACTED], ou par courriel à [REDACTED]

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (*nom en lettres moulées*), déclare avoir lu et compris le présent formulaire et en avoir reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Signé à _____, le _____ 20__.

Déclaration de la responsabilité de la chercheure à l'étude

Je, _____ chercheure principale de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier votre consentement.

Signature de la chercheure principale de l'étude: _____

Signé à _____, le _____ 20__.

Déclaration du responsable de l'obtention du consentement

Je, _____ certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé (e) les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il ou qu'elle m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature : _____

Signé à _____, le _____ 20__.