LA RELATION PROFESSEUR-ÉTUDIANT EN STAGE CLINIQUE ET L'INTÉRÊT DE L'ÉTUDIANT

Céline Goulet

Certains facteurs sont susceptibles d'influencer l'intérêt des étudiants infirmiers pour les stages cliniques. Parce qu'il est personne-ressource et modèle, parce qu'il assure le lien entre le milieu et les étudiants et par sa présence continue auprès d'eux, le professeur représente pour nous l'élément central de cette influence.

Plusieurs caractéristiques du professeur entrent en jeu dans ses relations avec les étudiants, mais celles qui nous préoccupent plus particulièrement se regroupent dans les attitudes interpersonnelles. Ce sont l'authenticité, la considération et la compréhension empathique. Cette étude se propose donc de démontrer la relation qui peut exister entre ces aptitudes chez le professeur et l'intérêt manifesté par l'étudiant pour son stage clinique.

CONTEXTE THÉORIQUE

Il fut admis pendant longtemps, comme un truisme, que les comportements du professeur ont un impact sur l'atmosphère de la classe. Ce n'est que depuis les 50 dernières années qu'on tenta de vérifier ce postulat. La recherche d'Anderson et Brewer (1946), portant sur la personnalité des enseignants, démontre clairement que les étudiants se conduisent différemment lorsqu'ils sont supervisés par tel ou tel type d'adultes.

Amatora (1954), Bush (1954), Callis (1953), Cogan (1958), Reed (1953) et Thelen (1951) utilisèrent rigoureusement différents échantillons, mesures, variables et firent la preuve sans équivoque que l'atmosphère de la classe est en partie dépendante des comportements et des attitudes du professeur, ce qui affecte significativement les étudiants dans leur apprentissage. Cette recherche met en évidence les attitudes d'authenticité (A), de considération (C) et de compréhension empathique (E) de l'enseignant et l'intérêt de l'étudiant pour son apprentissage.

Céline Goulet, inf., M.A. (éd.), est professeur adjoint, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal.

Qualités relationnelles

Rogers (1972) considère l'authenticité (A) de l'enseignant comme la qualité essentielle et fondamentale qui facilite l'apprentissage de l'étudiant. Un enseignant authentique entre en relation avec l'apprenant, sans présenter de masque et de façade. Les sentiments et les émotions qui l'habitent peuvent jaillir à la surface de sa conscience; il peut les vivre et les partager s'il en ressent le besoin. Sa rencontre avec l'étudiant se fera sur la base d'une relation directe, de personne à personne. Le professeur vit pleinement ses sentiments et les accepte comme siens et ne joue pas le "rôle de professeur," c'est-à-dire l'incarnation impersonnelle des exigences d'un programme.

Toujours selon Rogers (1972), l'apprentissage authentique se produit dans la mesure où l'enseignant accepte l'étudiant tel qu'il est. Cette seconde attitude, appelée considération (C) ou acceptation, consiste à éprouver de la considération pour l'apprenant, tant pour sa personne que pour ses sentiments et ses opinions, sans toutefois devenir possessif. C'est aussi l'acceptation de l'étudiant comme une personne indépendante avec des droits spécifiques. C'est le respect des sentiments personnels et des besoins de l'étudiant. La considération est l'expression par le professeur de sa confiance dans les capacités de l'apprenant.

La dernière caractéristique énumérée par Rogers (1972), la compréhension empathique (E), consiste, en quelque sorte, à se mettre à la place de l'apprenant, à voir les choses avec son cadre de références et à lui communiquer cette compréhension. Elle permet de comprendre ce que vit l'étudiant, ce qu'il ressent et surtout ce qu'il est, sans porter de jugement et sans faire d'analyse. Elle permet de lui exprimer ce qu'il vit ou veut vivre, qu'il est capable d'apprendre, qu'il mérite considération, qu'il est une personne valable.

Notions d'apprentissage

Il existe différentes conceptions de la notion d'apprentissage; elles varient en fonction de ce qui est défini comme but ou comme processus de l'apprentissage (Ausubel, 1968; Gagné, 1976; Rogers, 1972; Saint-Arnaud, 1974). On dégage de ces conceptions que l'apprentissage significatif est un processus complexe englobant plusieurs dimensions. C'est une expérience individuelle, dynamique, qui se déroule à l'intérieur de l'individu. Elle émane d'un désir, d'une volonté d'acquérir des connaissances ou de poser des actes en vue de satisfaire des besoins, elle provient plus précisément de l'intérêt de la personne. Cette expérience d'apprentissage survient généralement lorsque l'apprenant entre en interaction avec son environnement. L'apprentissage constitue la raison d'être de la relation professeur-étudiant en fonction

duquel ils unissent leurs efforts. Pour Rogers (1972) et Saint-Arnaud (1974), l'apprentissage significatif dépend avant tout des conditions facilitantes offertes par le professeur dont certaines sont des qualités de la relation interpersonnelle.

Le produit de l'apprentissage est le reflet de ce qui a été appris. Le rendement scolaire, la modification persistante d'un comportement, la tendance à l'actualisation de l'individu incluant la satisfaction du besoin fondamental de comprendre sont tous des produits ou des réponses de l'apprentissage.

Qualités relationnelles et apprentissage

Rogers (1972) et Saint-Arnaud (1974) principalement, soutiennent que l'apprentissage significatif prend place lorsque certaines caractéristiques ou qualités de relation interpersonnelle professeur-étudiant sont présentes. Leurs théories démontrent que les trois qualités relationnelles (A-C-E) favorisent toutes les phases de l'apprentissage y compris l'intérêt d'apprendre, élément essentiel à tout apprentissage significatif.

Lorsque l'étudiant possède en lui l'intérêt, le rôle de l'enseignant consiste à activer cet intérêt et parfois à le diriger ou le canaliser dans une autre direction. Dans le cas contraire, lorsque l'apprenant manque d'intérêt face à une situation d'apprentissage, le professeur doit faire en sorte de susciter sa curiosité et provoquer chez lui, l'anticipation de la réussite qu'il obtiendra par son activité d'apprentissage. Dans l'un ou l'autre des cas, les attitudes relationnelles supportent, activent l'intérêt de l'étudiant et ainsi, facilitent l'apprentissage.

Recherches dans ce domaine

On a relevé plusieurs (35) recherches expérimentales que l'on a regroupées suivant trois dimensions de l'apprentissage, c'est-à-dire: le rendement scolaire (26 études), le fonctionnement cognitif (4 études) et le développement de la personnalité (5 études).

Certaines études ont fait ressortir avec clarté l'influence qu'ont les attitudes d'authenticité, de considération et d'empathie du professeur sur le rendement scolaire (Aspy, 1965; Connors & Eisenberg, 1966; Davidson & Lang, 1960; Fortune, 1967; Kratochvil, 1968; St-John, 1971; Turner & Denny, 1969) et sur le fonctionnement cognitif de l'étudiant (Aspy & Roebuck, 1972-1974; McCardle, 1959; Rothman, 1969).

D'autres chercheurs se sont penchés sur les relations entre les composantes de l'affect du professeur et celles de la personnalité de l'étudiant. On se réfère à la thèse de Reed (1961) qui étudia l'attitude de considération et sa relation avec l'intérêt pour les sciences; à celle de

Parkinson (1977) qui s'attarda à l'attitude d'authenticité chez le professeur et à la "découverte de soi" chez l'étudiante-infirmière; et à celle de Rosendahl (1973) qui confirma partiellement ses hypothèses voulant qu'il y ait une relation entre les qualités d'authenticité, de compréhension empathique et de considération du professeur telles que perçues par l'étudiante-infirmière et certains aspects de "l'actualisation de soi" chez cette étudiante.

On remarque que les recherches effectuées à partir des attitudes ne comprennent pas toujours les trois caractéristiques fondamentales (A-C-E) à une relation interpersonnelle. Pourtant, Rogers (1958-1972) de même que Truax et Carkhuff (1967) les considèrent indissociables et essentielles pour faciliter l'apprentissage. L'étude de Rosendahl (1973) souligne et soutient cette association.

Dans les études précitées, les attitudes relationnelles furent mesurées selon trois modalités différentes: l'évaluation faite par l'étudiant, l'évaluation faite par le professeur et l'observation de l'enseignant en classe. Certaines études ont combiné deux de ces modes. Selon Rogers (1958), la perception qu'a l'étudiant des attitudes relationnelles est de toute première importance dans son apprentissage puisqu'il est une démarche personnelle qui se passe à l'intérieur de l'individu.

Reed (1961) s'est penché sur la question à savoir si les perceptions des étudiants rapportaient fidèlement les comportements démontrés par les professeurs. L'analyse des résultats indique que les perceptions des étudiants reflètent bien ce qu'est réellement le professeur.

La présente recherche a tenu compte de la position de Rogers sur la nécessité de retrouver les trois qualités relationnelles (A-C-E) pour faciliter un apprentissage et sur l'importance que représente la perception étudiante dans l'évaluation de ces qualités. *L'hypothèse suivante fut formulée:*

Chez les étudiants en sciences infirmières, il existe une corrélation positive entre les qualités relationnelles (Authenticité, Considération, Compréhension empathique) du professeur, telles que perçues par l'étudiant-infirmier, et l'intérêt que celui-ci porte à son stage clinique.

MÉTHODOLOGIE

Sujets

L'échantillon final comprenait 71 étudiants (69 filles et 2 garçons) infirmiers de deuxième année inscrits au baccalauréat de base en sciences infirmières. Tous les sujets avaient réussi leur stage clinique de première année. L'âge variait entre 20 et 31 ans.

Au début de l'année, les étudiants avaient été répartis au hasard en trois groupes selon les spécialités enseignées, c'est-à-dire: l'obstétrique, la pédiatrie et la psychiatrie. Pour la supervision de l'enseignement en champ clinique, chaque groupe était subdivisé en quatre sous-groupes ayant une capacité individuelle maximale de huit étudiants. Un professeur était responsable de chaque sous-groupe. Nous avons donc 12 sous-groupes et 12 professeurs de sexe féminin chargés de l'enseignement clinique. Au moment de l'expérimentation, à la fin d'avril, la répartition des sujets participant à l'expérience était la suivante: 22 étudiants dans le secteur obstétrique, 26 étudiants dans le secteur de pédiatrie et 23 étudiants dans le secteur de la psychiatrie (la durée moyenne des stages était de 21 jours soit 7 semaines à raison de 3 jours/semaine). Tous avaient reçu à l'intérieur de leur stage de psychiatrie, les notions "rogériennes" sur les qualités de relation interpersonnelle.

Méthode

L'expérimentation s'est déroulée dans une université de Montréal. Tous les sujets ont rempli deux questionnaires.

Le *différentiateur sémantique* de Geis (1968) fut choisi pour mesurer la variable "intérêt" pour le stage clinique. La méthode du différentiateur sémantique fut inventée par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) afin de mesurer la signification psychologique des choses, des concepts. Le fondement de cette méthode se base sur le rapport que fait l'étudiant entre certaines images verbales ou représentations affectives et divers concepts. La validité fut prouvée par une analyse d'items. Les coefficients de corrélation sont tous significatifs à $p \leq .01$. Pour ce qui est de la fidélité de l'instrument, l'indice mesuré au moyen du coefficient α de Cronbach (1951) est de .8254.

L'*inventaire de relation* de G. T. Barrett-Lennard (1964) renferme 64 items appartenant à quatre échelles différentes correspondant aux qualités relationnelles. Le test s'adresse aux étudiants et mesure les qualités relationnelles du professeur telles que perçues par l'étudiant. Le coefficient α de Cronbach obtenu pour la mesure de fidélité est de .8320. En ce qui concerne la validité, on constate que toutes les échelles sont en forte corrélation entre elles et avec l'ensemble du test ($p \leq .01$).

La passation des questionnaires s'est effectuée de façon collective. L'avant-dernière semaine de stage fut retenue pour l'expérimentation afin d'éviter les influences qu'auraient pu créer les activités de la dernière semaine académique, soit l'évaluation clinique par le professeur et l'examen de fin de session.

Présentation des résultats

L'étude de l'hypothèse s'est faite d'abord en fonction de la perception de l'ensemble des qualités et par la suite, en fonction de la perception de chacune des trois qualités. Compte tenu que les étudiants étaient divisés en trois sous-groupes au moment de l'expérimentation (pédiatrie, obstétrique, psychiatrie), il apparaissait important de présenter les résultats obtenus pour chaque sous-groupe en plus de présenter les résultats de l'échantillon total.

Pour la vérification de notre hypothèse, on a procédé au calcul du r de Pearson entre les résultats aux échelles de qualités de l'*inventaire de relation* et les résultats à la famille d'items "intéressant" du *différentiateur sémantique* pour l'ensemble des sujets. De plus, on a utilisé la formule de corrélation partielle de second ordre pour calculer les coefficients de corrélation partielle puisqu'il existe une forte dépendance entre les échelles de qualités de l'*inventaire de relation*. L'application de cette formule nous renseigne sur les corrélations existant entre l'intérêt et chaque qualité prise isolément. Pour l'étude des sous-groupes de l'échantillon (pédiatrie-obstétrique-psychiatrie) on s'est servi des tests statistiques mentionnés précédemment. La formule du t de *student* fut retenue quant à la différence entre les moyennes des sous-groupes au test *différentiateur sémantique* et entre les moyennes des sous-groupes au questionnaire l'*inventaire de relation*.

Les tableaux 1, 2, 3 et 4 présentent les corrélations calculées entre les résultats obtenus pour la famille d'items "intéressant" du *différentiateur sémantique* et les résultats des échelles de qualités relationnelles de l'*inventaire de relation*. Ils indiquent également les coefficients de corrélation partielle entre les résultats à chaque échelle de qualité et ceux de la famille d'items "intéressant". Ils précisent la signification statistique des coefficients de corrélation.

Au tableau 1, on constate que le coefficient calculé entre l'intérêt et l'ensemble des qualités est très significatif ($p \leq .01$). Les coefficients obtenus aux deux premières échelles de qualités relationnelles sont fortement significatifs ($p \leq .01$) et celui calculé pour la troisième qualité est significatif à un seuil légèrement plus faible ($p \leq .05$). Par contre, on note que les coefficients de corrélation partielle obtenus pour chaque qualité mesurée isolément avec l'intérêt ne sont pas significatifs. La corrélation calculée en rapport avec l'ensemble des qualités permet de supporter l'hypothèse.

Au tableau 2, on note que pour chaque qualité, les coefficients de corrélation sont significatifs tandis que les coefficients de corrélation partielle ne sont pas significatifs. La valeur obtenue pour l'ensemble

des qualités est fortement significative. En ce qui concerne l'ensemble des qualités, ces résultats permettent de confirmer l'hypothèse pour le sous-groupe de pédiatrie.

Tableau 1
Corrélation entre les perceptions des sujets concernant les qualités relationnelles offertes par le professeur et l'intérêt des sujets pour leur stage clinique

Famille d'items	Échelles	Coefficient de corrélation r	Coefficient de corrélation partielle
Intéressant	Authenticité	.3914*	.2075
	Considération	.3617*	.1382
	Compréhension empathique	.2466**	-.0953
	Ensemble des qualités	.3623*	—

n = 71

* corrélation significative à $p \leq .01$

** corrélation significative à $p \leq .05$

Tableau 2
Corrélations entre les perceptions des sujets du sous-groupe de pédiatrie concernant les qualités relationnelles offertes par le professeur et l'intérêt de ces sujets pour leur stage clinique

Famille d'items	Échelles	Coefficient de corrélation	Coefficient de corrélation partielle
Intéressant	Authenticité	.5583*	.2842
	Considération	.5032*	.0750
	Compréhension empathique	.4735**	.1125
	Ensemble des qualités	.5939*	

n = 26

* corrélation significative à $p \leq .01$

** corrélation significative à $p \leq .05$

Tableau 3

Corrélations entre les perceptions des sujets du sous-groupe d'obstétrique concernant les qualités relationnelles offertes par le professeur et l'intérêt de ces sujets pour leur stage clinique

Famille d'items	Échelles	Coefficient de corrélation	Coefficient de corrélation partielle
Intéressant	Authenticité	.2146	.1954
	Considération	.1104	-.0955
	Compréhension		
	empathique	.1222	.0113
	Ensemble des qualités	.1299	

n = 22

Le tableau 3 montre qu'aucun des coefficients n'est significatif à $p \leq .05$. L'hypothèse est donc infirmée en ce qui regarde les sujets du sous-groupe d'obstétrique.

Un seul coefficient est significatif au tableau 4. La relation se situe entre l'intérêt et la considération. Nous confirmons partiellement notre hypothèse auprès des étudiants du sous-groupe de psychiatrie.

Tableau 4

Corrélations entre les perceptions des sujets du sous-groupe de psychiatrie concernant les qualités relationnelles offertes par le professeur et l'intérêt de ces sujets pour leur stage clinique

Famille d'items	Échelles	Coefficient de corrélation	Coefficient de corrélation partielle
Intéressant	Authenticité	.3465	.0549
	Considération	.4888**	.5197**
	Compréhension		
	empathique	.1353	-.5166
	Ensemble des qualités	.3411	

n = 23

** corrélation significative à $p \leq .05$

Afin de savoir si les variables "intérêt" et "perceptions des qualités relationnelles" variaient d'un sous-groupe à l'autre, des comparaisons furent établies. Le tableau 5 présente les comparaisons des moyennes obtenues à l'intérêt, tandis qu'au tableau 6, on retrouve les comparaisons des moyennes concernant les perceptions des qualités relationnelles entre les sujets des sous-groupes.

Tableau 5

Moyenne, écart-type et rapport t concernant les résultats obtenus à l'intérêt par les sujets des sous-groupes

Sous-groupe	Nombre de sujets	Moyenne	Écart-type	Rapport t
Pédiatrie	26	198.7307	22.4294	1.6436
Obstétrique	22	209.8636	24.4720	
Pédiatrie	26	198.7307	22.4294	.2246
Psychiatrie	23	197.2608	23.3572	
Obstétrique	22	209.8636	24.4720	1.7679*
Psychiatrie	23	196.2608	23.3572	

* $p \leq .05$

A l'examen du tableau 5, on constate qu'il n'y a pas de différence significative au seuil de probabilité de .05 entre les sous-groupes de pédiatrie et d'obstétrique et les sous-groupes de pédiatrie et de psychiatrie. Les sujets des sous-groupes sont donc équivalents quant à l'intérêt qu'ils portent à leur stage respectif. Cependant, on remarque que la moyenne de l'intérêt des sujets du sous-groupe d'obstétrique est significativement supérieure ($p \leq .05$) à celle relevée pour les sujets du sous-groupe de psychiatrie.

Le tableau 6 indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les sous-groupes de pédiatrie et d'obstétrique. Par contre, on note que les moyennes des perceptions des sujets des sous-groupes de pédiatrie et d'obstétrique sont significativement supérieures ($p \leq .05$) à celle obtenue par les sujets du sous-groupe de psychiatrie.

Tableau 6

Moyenne, écart-type et rapport t concernant les perceptions des qualités relationnelles par les sujets des sous-groupes

Sous-groupe	Nombre de sujets	Moyenne	Écart-type	Rapport t
Pédiatrie	26	76.6153	42.9194	.6074
Obstétrique	22	71.0454	44.3100	
Pédiatrie	26	76.6153	42.9194	2.6821*
Psychiatrie	23	42.1304	47.1025	
Obstétrique	22	71.0454	44.3100	2.1192*
Psychiatrie	23	42.1304	47.1025	

* $p \leq .05$

Analyse et discussion des résultats

Le tableau 6 indique la présence d'une relation significative entre l'intérêt des étudiants pour leur stage clinique et la perception par ces étudiants de l'ensemble des qualités relationnelles de leur professeur de stage clinique. Ces résultats permettent de confirmer notre hypothèse. On constate que la corrélation positive entre l'intérêt et l'ensemble des qualités est fortement significative ($p \leq .01$).

Si on dissèque la variable indépendante, on retrouve au niveau de la qualité d'authenticité une relation significative aussi forte que pour l'ensemble des qualités. Lorsqu'on supprime l'influence des autres qualités sur l'authenticité, cette relation disparaît. Il en est de même pour les qualités relationnelles de considération et de compréhension empathique. Les coefficients de corrélation partielle sont très importants puisque ce sont eux qui nous renseignent sur la véritable valeur de la relation entre la perception de chaque qualité relationnelle et l'intérêt pour le stage clinique. Les autres coefficients de corrélation calculés ne nous donnent pas uniquement la valeur de la relation entre chaque qualité et l'intérêt puisque la mesure d'une qualité est en étroite relation avec la mesure des autres qualités. La dépendance calculée entre les échelles est très forte ($p \leq .01$).

Les résultats en rapport avec chaque qualité et l'intérêt nient la présence d'une relation significative entre ces variables. Par contre, les résultats rapportés au sujet de l'ensemble des qualités permettent de confirmer notre hypothèse. Ces constatations sont cohérentes avec les positions théoriques de Rogers (1972) et de Saint-Arnaud (1974).

Les tableaux 2, 3 et 4 nous fournissent les coefficients de corrélation et les coefficients de corrélation partielle entre la perception des sujets des trois sous-groupes concernant les qualités relationnelles offertes par le professeur et leur intérêt pour le stage clinique. On note une grande différence entre les résultats et il apparaît difficile d'interpréter ces différences entre les groupes.

Les résultats du sous-groupe de pédiatrie sont ceux qui se rapprochent le plus des résultats obtenus pour l'ensemble des sujets lorsqu'on s'attarde aux coefficients de corrélation. L'authenticité, la considération et l'ensemble des qualités sont significatifs à $p \leq .01$. La compréhension empathique est significative à $p \leq .05$. Aucun des résultats obtenus par les sujets du sous-groupe d'obstétrique n'est significatif, tandis que pour les sujets du sous-groupe de psychiatrie, la variable considération est significative à $p \leq .05$.

Si l'on analyse les coefficients de corrélation partielle, on constate que tous les coefficients de chaque sous-groupe ne sont pas significatifs exception faite de la variable considération pour les sujets du sous-groupe de psychiatrie. Ce résultat est plutôt surprenant puisqu'il est assez rare qu'un coefficient de corrélation partielle soit plus élevé que le coefficient de corrélation déjà calculé pour cette variable.

L'analyse des résultats révèle donc la présence d'une relation significative entre la perception par les sujets du sous-groupe de pédiatrie de l'ensemble des qualités relationnelles offertes par le professeur et leur intérêt pour le stage clinique. Par contre, aucune relation n'est évidente pour les deux autres sous-groupes. Il est possible que des changements plus fréquents de professeurs soient à l'origine de l'absence de corrélation entre l'intérêt de l'étudiant et la perception de l'ensemble des qualités relationnelles du professeur au sein du sous-groupe d'obstétrique. Les étudiants de cette spécialité changent de professeur à deux reprises ce qui diminue la durée de la relation professeur-étudiant. Cette contrainte nuit à l'intensité du contact psychologique étudiant-professeur et ne favorise pas l'établissement d'un climat de confiance. L'absence prolongée d'un professeur régulier, remplacé par plusieurs substituts est une autre raison qui pourrait justifier les résultats du sous-groupe de psychiatrie. Ceci ne fournit qu'une explication incomplète et hypothétique des résultats.

Une autre explication des variations observées entre les trois sous-groupes pourrait être l'influence de la matière enseignée sur l'intérêt de l'étudiant. Si on examine au tableau 5 les moyennes obtenues par les sujets de chaque sous-groupe pour l'intérêt, nous observons qu'il n'y a pas de différence significative entre les sous-groupes d'obstétrique et de pédiatrie et les sous-groupes de psychiatrie et pédiatrie. La

moyenne du sous-groupe d'obstétrique est significativement supérieure à celle du sous-groupe de psychiatrie au seuil de probabilité de .025. Puisque l'écart est très faible, nous pouvons dire que les groupes sont semblables quant à la moyenne d'intérêt pour le stage clinique. Nous sommes donc dans l'obligation de rejeter cette explication.

D'autre part, la matière enseignée peut avoir un impact sur la perception par les étudiants de leur environnement éducatif. Comme le mentionnent Grobman (1968) et Welch (1969) cet aspect de la question est souvent négligé par les chercheurs. Le tableau 6 livre les comparaisons établies entre les moyennes obtenues par les sujets de chaque sous-groupe pour la perception des qualités relationnelles du professeur. Il existe des différences significatives entre les moyennes des sous-groupes de psychiatrie et de pédiatrie et entre celles des sous-groupes de psychiatrie et obstétrique mais il n'y en a aucune entre les moyennes des sous-groupes d'obstétrique et de pédiatrie. Nous notons que la différence se situe au niveau du sous-groupe de psychiatrie. On peut se demander si la variété des expériences des étudiants lors de leur stage clinique serait la cause de cette différence. De plus, la diversité des champs cliniques confronte les étudiants avec des problèmes de nature différente et souvent angoissante comme c'est le cas pour le stage de psychiatrie. Lors de son stage de psychiatrie, l'étudiant fait face plus fréquemment à des situations conflictuelles que lors des autres stages. Face à ces situations et selon l'attitude que le professeur adopte à son égard, l'étudiant peut ériger des défenses qui biaisent ses perceptions.

Implications

Cette étude descriptive ne permet pas de tirer des conclusions définitives, mais les résultats démontrent qu'en général chez les étudiants-infirmiers universitaires, l'intérêt pour leur stage clinique est relié à la perception de certaines qualités relationnelles offertes par leur professeur de stage clinique.

On croit que le choix des professeurs cliniques devrait tenir compte non seulement des connaissances théoriques et pratiques en nursing, mais aussi des attitudes interpersonnelles. Il serait pertinent de vérifier si un changement d'intérêt chez l'étudiant, entre le début et la fin d'un stage clinique, serait relié à la perception de qualités interpersonnelles chez le professeur clinique. Nous sommes conscients que la période d'expérimentation serait de courte durée mais par contre, les contacts entre le professeur et l'étudiant seraient nombreux puisque le professeur demeure avec les étudiants toute la journée.

Il serait également intéressant de reprendre l'étude auprès d'un échantillon de sujets comprenant un nombre suffisant d'étudiants des deux sexes, ce qui permettrait de dégager les différences de perception entre les filles et les garçons. Le sexe des professeurs pourrait aussi faire l'objet d'un contrôle puisqu'une étude (Reed, 1961) a déjà démontré que la perception des qualités interpersonnelles divergent selon le sexe du professeur.

Les résultats présentés dans cette recherche furent recueillis auprès des étudiants de deuxième année. On pourrait étudier l'influence des qualités de la relation interpersonnelle sur l'intérêt des étudiants mais à plusieurs niveaux académiques. On pourrait établir des comparaisons entre les étudiants de première, deuxième et troisième année du programme de baccalauréat en sciences infirmières. Une autre piste possible serait de comparer des échantillons provenant de deux universités différentes ou même, un échantillon provenant d'un programme de baccalauréat en sciences infirmières et un autre provenant d'un programme de techniques infirmières offert dans un collège.

Il reste encore plusieurs aspects à exploiter dans les relations interpersonnelles en situation d'enseignement. C'est par l'entremise de recherches pertinentes qu'on pourra préciser davantage les conditions d'application de la théorie du développement de la personne en situation d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Amatora, Sister Mary (1954). Similarity in teacher and pupil personality. *Journal of Psychology*, 37, 45-50.
- Anderson, H. H., & Brewer, J. E. (1946). *Studies of teachers' classroom personalities, II*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Aspy, D. N. (1965). *A study of three facilitative conditions and their relationships to the achievement of third grade students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1972). An investigation of the relationship between student levels of cognitive functioning and the teacher's classroom behavior. *Journal of Educational Research*, 65(8), 365-368.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1974). From humane ideas to human technology and back again many times. *Education*, 95(2), 163-171.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive review*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barrett-Lennard, G. T. (1964). *Relationship inventory*. Form OS-M-64 (Document non publié).
- Bush, R. N. (1954). *The teacher-pupil relationship*. New York: Prentice-Hall.
- Callis, R. (1953). The efficiency of the Minnesota teacher attitude inventory for predicting interpersonal relations in the classroom. *Journal of Applied Psychology*, 37, 83-85.

- Cogan, M. L. (1958). The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils: I. "Perception" analysis. *Journal of Experimental Education*, 27, 89-105.
- Cogan, M. L. (1958). The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils: II. "Trait" analysis. *Journal of Experimental Education*, 27, 107-124.
- Conners, C. K., & Eisenberg, L. (1966). *The effect of verbal behavior on verbal intelligence in operation headstart children*. Baltimore: John Hopkins University, School of Medicine (U. S. Office of Economic Opportunity Headstart Contract No. 510) ERIC ED010782.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Davidson, H. L., & Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teacher feelings toward theory related to self perceptions, school achievement, and behavior. *Journal of Experimental Education*, 29, 107-118.
- Fortune, J. C. (1967). *A study of the generality of presenting behaviors in teaching*. Memphis, Tennessee: Memphis State University. (ERIC ED 016285).
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: éditions HRW Ltée.
- Geis, F. Jr. (1968). *The semantic differential technique as a means of evaluating changes in affect*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Grobman, H. (1968). Evaluation activities of curriculum projects. *AREA Monograph Series on Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Kratochvil, D. W. (1968). *The effects of parents and teacher offered levels of facilitative conditions upon indices of student physical, emotional, and intellectual functioning*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York.
- McCardle, H. J. (1959). *An investigation of the relationship between pupil achievement in first-year algebra and some teacher characteristics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannebaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Parkinson, M. H. (1977). Learning the characteristics of helping relationships: Nurse-teacher genuineness and student-nurse self-disclosure. *The New Zealand Nursing Journal*, July, 24-25.
- Reed, H. B. (1961) Teacher variables of warmth, demand and utilization of intrinsic motivation related to pupils' science interests: A study illustrating several potentials of variance — covariance. *Journal of Experimental Education*, 29, 205-229.
- Reed, H. J. (1953). An investigation of the relationship between teaching effectiveness and the teacher's attitude of acceptance. *Journal of Experimental Education*, 21, 277-325.
- Rogers, C. R. (1958). Characteristics of a helping relationship. *Personnel and Guidance Journal*, September, 6-15.
- Rogers, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre?* Paris: Dunod.
- Rosendahl, P. L. (1973). Effectiveness of empathy, non possessive warmth and genuineness of self-actualization of nursing students. *Nursing Research*, 22, 253-257.
- Rothman, A. I. (1969). Teacher characteristics and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 6, 340-348.
- Saint-Arnaud, Y. (1974). *La personne humaine: introduction à l'étude de la personne humaine et des relations interpersonnelles*. Ottawa: les éditions de l'homme.
- St-John, N. (1971). Thirty-six teachers: Their characteristics and outcomes for black and white pupils. *American Educational Research Journal*, 8, 635-648.
- Thelen, H. (1951). Experimental research toward a theory of instruction. *Journal of Educational Research*, 45, 90-93.

- Truax, C. B., & Carkhuff, R. R. (1967). *Toward effective counselling and psychotherapy*. Chicago: Aldim Publishing.
- Turner, R. L., & Denny, D. A. (1969). Teacher characteristics, teacher behavior, and changes in pupil creativity. *Elementary School Journal*, 69, 265-270.
- Welch, W. W. (1969). Curriculum evaluation. *Review of Educational Research*, 39, 429-444.

ABSTRACT

Professor-student relationship during the clinical experience and the student's level of interest

Many factors influence the level of interest of student nurses in their clinical experience and very few studies have been done on student perceptions of their clinical professors' interpersonal attitudes. This study proposes to demonstrate the connection between a professor's genuineness, consideration, empathy and compassion as perceived by the student, and the degree of the student's interest in the clinical experience. Data were compiled in a university nursing school from 71 second year students. The Geis semantic differentiator and the G. T. Barrett-Lennard relationship inventory were used as measurements. Analysis of the data revealed a highly significant link between the students' level of interest in their clinical experience and their perception of their professors' overall ability to relate to them. On the other hand, results relating each individual quality (setting aside the influence of the others) to interest level suggest that there is no significant connection between these variables. These observations are consistent with the author's theoretical stance. They lead us to believe that the choice of professors for clinical teaching should take into account not only their theoretical and practical nursing knowledge, but also their ability to relate to students. Also, it would be relevant to ascertain whether any change in a student's level of interest from the beginning to the end of the clinical experience is connected with that student's perception of the clinical professor's interpersonal qualities.