

Table des matières

Les troubles de santé mentale dans les universités	8
L'anxiété.....	9
Le phénomène de massification dans les universités.....	11
Motivation à entreprendre des études universitaires	12
Conciliation travail et études.....	13
La comparaison entre les pairs	15
Contexte théorique.....	17
Facteurs pouvant être associés à l'anxiété chez l'étudiant.....	18
La motivation dans les études.....	18
Les motivations intrinsèques.....	18
Les motivations extrinsèques.....	19
L'amotivation.....	20
Conciliation travail et études.....	21
Estime de soi	24
Objectifs.....	25
Méthode	26
Échantillon à l'étude	27
Provenance de l'échantillon	27
Critères d'exclusion.....	28
Description des participants	28
Instruments de mesure	32
Nombre d'heures travaillées par semaine.....	32
Inventaire d'anxiété de Beck.....	33
L'échelle d'estime de soi.....	33
L'Échelle de Motivation dans les Études (ÉMÉ-U 28).....	34
Analyses.....	37
Résultats.....	38
Objectif 1	39
Objectif 2.....	42
Discussion.....	44

Le nombre d'heures travaillées par semaine.....	46
L'estime de soi.....	47
Motivation dans les études.....	49
Limites.....	50
Conclusion.....	52
Références.....	55

Liste des tableaux

Tableau 1	
Nombre de répondants aux questionnaires par cohorte	31
Tableau 2	
Moyennes et écarts-types des variables à l'étude	36
Tableau 3	
Corrélations entre les variables	40
Tableau 4	
Régression multiple des variables en lien avec l'anxiété.....	43

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Julie Marcotte pour ses précieux conseils qui m'ont permis tout au long de ma rédaction de peaufiner mon sujet de recherche, de maintenir un bon niveau de motivation et de cerner les subtilités d'une rédaction claire et concise. Je la remercie également de m'avoir autorisé à utiliser sa banque de données sans laquelle ce mémoire n'aurait pu être possible.

Je tiens également à remercier Iris Bourgault Bouthillier qui m'a guidé à travers mes nombreuses analyses. Elle a su répondre avec justesse à mes questions. De plus, son écoute et ses bons conseils m'ont permis de persévérer lors de mes moments de doutes.

Introduction

Les troubles de santé mentale dans les universités

L'étudiant universitaire fait partie d'une population vulnérable face aux troubles de santé mentale en raison de son âge et de son statut. D'une part, une majorité de cette population se retrouve dans la tranche d'âge (15-24 ans) où le risque de développer un trouble de santé mentale est le plus élevé selon l'American Psychiatric Association (2015). D'autre part, ces jeunes semblent être plus vulnérables que les non-étudiants du même âge (Adalf, Demers et Gilksman, 2005; Etter, Perneger et Ronchi, 1997; Stanley et Manthorpe, 2001). En effet, d'après une étude menée auprès de 6282 étudiants universitaires canadiens âgés en moyenne de 22 ans et ayant été comparé avec un échantillon de jeunes adultes du même âge ne fréquent pas de milieu scolaire provenant de la *Canadian Community Health Survey* (2002) (Gravel, Connolly et Bédard, 2004), les étudiants sont deux fois plus susceptibles de vivre de la détresse psychologique (Adalf *et al.*, 2005). Le fait que ces jeunes adultes poursuivant des études supérieures doivent jongler avec plusieurs nouveaux rôles et responsabilités pourrait expliquer leur vulnérabilité face aux troubles de santé mentale (Arnett, 2007; Gaudet, 2007; Stanley et Manthorpe, 2001).

Depuis les dernières décennies, l'intensification des troubles de santé mentale au sein des universités capte l'intérêt de nombreux chercheurs. Le nombre d'étudiants souffrant de troubles de santé mentale tels que les troubles anxieux (Benton, Robertson, Tseng, Newton et Benton, 2003; Eisenberg, Gollust, Golberstein et Hefner, 2007), dépressifs

(Benton *et al.*, 2003; Eisenberg *et al.*, 2007) et de personnalité (Benton *et al.*, 2003) ne cesse d'augmenter. Par ailleurs, des services d'aide en psychologie observent une hausse du nombre de consultations dans les milieux universitaires (Benton *et al.*, 2003; Gallagher, 2012). Les cas qui y sont traités semblent se complexifier et il est de plus en plus fréquent qu'un étudiant consulte pour plus d'un problème (Benton *et al.*, 2003). Les troubles de santé mentale semblent également augmenter en sévérité (Cairns, Massfeller et Deeth, 2010; Gallagher, 2012). Une enquête qui s'est échelonnée sur 30 ans dans une centaine de centres de consultations de collège américains rapporte une hausse du nombre d'étudiants hospitalisés pour des troubles psychiatriques et une augmentation des situations nécessitant une intervention immédiate (Gallagher, 2012).

Parmi l'ensemble des troubles de santé mentale, l'anxiété semble être un problème d'envergure sur les campus universitaires. Selon certaines recherches, il s'agit du problème de santé mentale pour lequel les étudiants consultent le plus fréquemment (Benton *et al.*, 2003; Cairns *et al.*, 2010).

L'anxiété

L'anxiété est caractérisée par des préoccupations, des soucis, concernant un ou des contexte(s) de la vie de l'individu tels que la conciliation travail-études. D'une personne à l'autre, les symptômes anxieux varient en fréquence et en intensité. À faible dose

l'anxiété est bénéfique pour la personne lui donnant une raison de se mettre en action. Toutefois, dépassé une certaine dose, les symptômes anxieux peuvent être handicapant dans le quotidien de l'individu lui occasionnant une souffrance personnelle et une difficulté à fonctionner persistant dans le temps. L'individu est alors à risque de développer un trouble d'anxiété généralisée (American Psychiatric Association, 2015). Au Québec, une enquête indique qu'en 2012 entre 9 et 12% de la population avait déjà eu ou présentait un trouble d'anxiété généralisée, les femmes et les personnes âgées entre 15 et 24 étant des populations à risque de développer ce trouble de santé mentale (American Psychiatric Association, 2015). Les symptômes anxieux peuvent être d'ordre physique : palpitations cardiaques, transpiration, tremblements, impression d'étouffement, nausées et douleurs thoraciques. Elles peuvent également être d'ordre cognitif, l'étudiant peut présenter des symptômes tels que des soucis excessifs, une difficulté à contrôler ses préoccupations, un sentiment de se sentir sous pression (Farrer, Gulliver, Bennett, Fassnacht et Griffiths, 2016) et des difficultés de concentration (American Psychiatric Association, 2015). En ce qui a trait à la comorbidité, les symptômes anxieux chez les étudiants sont associés positivement, entre autres, aux symptômes dépressifs (Eisenberg *et al.*, 2007), à l'insomnie (Adalf *et al.*, 2005) et aux problèmes de consommation (Grant, Stewart et Mohr, 2009).

Le phénomène de massification dans les universités

Un phénomène qui a marqué les milieux universitaires depuis les dernières décennies et qui peut être mis en parallèle avec la hausse des troubles de santé mentale consiste en la massification étudiante au sein de l'enseignement supérieur (Rocher, 2004). En effet, la démocratisation de l'enseignement supérieur (Rocher, 2004), la constante augmentation des postes nécessitant un diplôme universitaire (Association des universités et collèges du Canada, 2011) et l'instabilité du marché du travail (Conseil supérieur de l'éducation, 1992) ont déclenché un phénomène de massification au sein des universités. Ce phénomène correspond à une augmentation significative du nombre d'individus qui entreprend des études universitaires au fil des années (Rocher, 2004). Les statistiques montrent qu'au Québec, depuis les années soixante, le nombre d'étudiants universitaires est passé de 50 000 à 280 000 (Université du Québec, 2012). Avec cette augmentation de l'effectif étudiant, les universités ont également connu une diversification de leur population étudiante. Les jeunes provenant de milieux défavorisés (Association des universités et des collèges du Canada, 2011) et les femmes (Association des universités et des collèges du Canada, 2011; Canisius Kamanzi, Doray et Laplante, 2009) font partie des populations de plus en plus représentées sur les bancs universitaires.

La massification étudiante et l'augmentation de l'anxiété au sein de la population universitaire peuvent être analysées à la lumière de divers changements aux plans social et psychologique auxquels les étudiants universitaires ont été soumis au cours des dernières décennies. Dans le cadre de ce mémoire, trois de ces facteurs ont été analysés:

la motivation à entreprendre des études, la conciliation travail-études et la comparaison entre les pairs (la compétition).

Motivation à entreprendre des études universitaires

Le monde du travail ne cesse d'évoluer. L'éventail d'emplois demandant des études supérieures a connu un essor considérable; entre 1990 et 2010, le nombre d'emplois requérant un diplôme universitaire a doublé (Association des universités et collèges du Canada, 2011). Ce constat a affecté à la hausse la proportion d'individus accédant à l'université pour des motivations extrinsèques (Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Tremblay, 2012). Lors d'entrevues auprès d'étudiants universitaires effectuées par le Conseil supérieur de l'éducation (1992), la plupart des participants ont rapporté que la principale raison de leur fréquentation universitaire était d'avoir un meilleur avenir professionnel. Dans un sondage mené auprès de 60 000 étudiants provenant d'Europe et d'Océanie, continents ayant également connu des changements similaires à ceux du Québec, plus de la moitié des participants (56,2%) ont nommé que l'une des raisons de poursuivre des études universitaires était d'avoir un meilleur emploi (Firme Hobsons, 2017).

Par ailleurs, une portion grandissante d'individus semble opter pour des études universitaires afin de se conformer aux valeurs d'une société qui tend à promouvoir l'éducation supérieure pour tous. Ce phénomène semble avoir eu un impact sur la hausse des motivations extrinsèques au sein des universités, mais également sur l'augmentation

du taux d'étudiants n'ayant pas vraiment de motivation à entreprendre des études universitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1992). Par exemple, la Firme Hobsons (2017) a montré que les individus identifient les raisons suivantes pour expliquer leur choix d'aller à l'université : parce qu'il s'agit du chemin normal après le secondaire (29,6%), pour répondre aux attentes des parents et amis (22,7%) et parce que tout le monde y va (18,0%).

Conciliation travail et études

La massification a également amené des modifications sur le plan du profil financier des étudiants. En outre, les milieux universitaires comptent une proportion grandissante d'étudiants provenant de milieux défavorisés (Association des universités et des collèges du Canada, 2011). En 2009, la Fédération Étudiante Universitaire du Québec (FEUQ) a mené une enquête auprès de 12 619 étudiants inscrits au premier cycle universitaire afin de connaître leur réalité financière. Selon les données recueillies, 61% des étudiants s'attendent à être endettés à la fin de leurs études et le quart croit que cette dette sera de plus de 20 000\$. D'ailleurs, on observe dans le temps une hausse de la dette étudiante (Berger, 2009) et des frais de scolarité lesquels ont plus que doublé au Canada entre 1990 à 2010 (Luong, 2010). Les étudiants provenant de familles à faible revenu et ceux ne recevant aucune contribution parentale font partie des étudiants les plus à risque de s'endetter ; la contribution parentale étant directement associée au revenu des parents (FEUQ, 2009).

Pour subvenir à leurs besoins et payer leurs études, les étudiants utilisent différents moyens parmi lesquels le travail semble être le plus prisé. Le travail représenterait la principale source de revenus des étudiants et correspondrait en moyenne à 55% du financement total de leurs études (FEUQ, 2009). Selon le projet Indicateur de Conditions de Poursuite des Études (ICOPE) (2011) mené tous les cinq ans dans les universités du Québec par la direction de la recherche institutionnelle, la proportion d'étudiants conciliant travail et études est en constante augmentation (Bonin et Girard, 2013). Aujourd'hui environ 80% de la population étudiante universitaire du Québec a un emploi (FEUQ, 2009). Le nombre d'heures que l'étudiant consacre à son travail tend également à augmenter (Bonin et Girard, 2013). Outre les raisons financières, des raisons sociales et personnelles telles que la recherche d'expériences sont évoquées par les étudiants qui adoptent un mode de vie qui concilie le travail et les études (Broadbridge et Swanson, 2006). Aujourd'hui, les étudiants tendent à valoriser l'autonomie et le développement personnel, deux éléments-clés d'une transition à la vie adulte réussie (Arnett, 2000) qui se concrétisent à travers les expériences professionnelles (Conseil supérieur de l'éducation, 1992). Le marché du travail peut également représenter un terrain d'exploration de l'identité professionnelle (Arnett, 2000) où l'étudiant est amené à découvrir ses intérêts et à faire un choix plus éclairé en ce qui a trait à son choix de formation universitaire (Jetté, 2001).

La comparaison entre les pairs

La massification étudiante a également eu comme impact d'accroître les normes de contingentement dans les milieux universitaires soit pour l'accès au premier cycle ou aux cycles supérieurs, dus au fait qu'un plus grand nombre d'étudiants désirent accéder à des programmes avec des places limitées. Le resserrement des critères de sélection a amené une augmentation du phénomène de comparaison sociale au sein des universités ; les étudiants tendent à se comparer entre eux, afin d'évaluer leurs capacités à atteindre leurs objectifs scolaires (Blouin, 2011 ; Legault, 2016).

La comparaison sociale est, entre autres, l'un des principaux régulateurs de l'estime de soi. La comparaison peut être ascendante soit lorsqu'un individu se compare avec une personne qui a de meilleures aptitudes qu'elle ou, à l'inverse, descendante (André, 2005). Avec des personnes d'un même groupe, tel que des étudiants universitaires, la comparaison descendante influencera positivement l'estime de soi et la comparaison ascendante l'influencera négativement (Major, Sciacchitano et Crocker, 1993).

Considérant l'augmentation depuis les dernières décennies des troubles de santé mentale dans les universités plus particulièrement de l'anxiété, ce présent mémoire s'intéresse au lien pouvant exister entre l'anxiété chez les universitaire et trois enjeux liés à la massification étudiante: Les changements au plan de la motivation à entreprendre des

études universitaires, l'augmentation de la proportion d'étudiants conciliant travail et études et l'incitation à la comparaison entre les pairs.

Contexte théorique

Facteurs pouvant être associés à l'anxiété chez l'étudiant

La motivation dans les études

Une motivation est ce qui va pousser une personne à se mettre en action (Deci et Ryan, 1985). Ce mémoire s'intéresse plus spécifiquement à la motivation dans les études universitaires soit les raisons qui amènent l'étudiant à fréquenter l'université (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989).

Les motivations intrinsèques. Une motivation est intrinsèque lorsque l'individu va se mettre en action parce qu'il trouve que l'activité est intéressante et stimulante (Paquet, Carbonneau et Vallerand, 2016). La motivation est alors autodéterminée (Deci et Ryan, 1985). Les trois sous-catégories de ce type de motivation se distinguent par leur source de gratification qui provient de l'activité en soi (Vallerand et Blais, 1987). Par la motivation intrinsèque à la connaissance, l'étudiant va poursuivre des études, car il désire acquérir de nouvelles connaissances. Il recherche le plaisir que ses apprentissages lui procurent (Vallerand, *et al.*, 1989). L'étudiant qui manifeste une motivation intrinsèque à l'accomplissement va être motivé par le sentiment de compétence, le dépassement de soi et la satisfaction ressentie lorsqu'il étudie (Deci et Ryan, 1985; Vallerand, Blais, Brière et Pelletier., 1989). La motivation intrinsèque à la stimulation ou aux sensations chez l'étudiant va se manifester par la recherche de sensations lors de l'activité en lien avec les études, telles qu'un sentiment d'excitation (Vallerand *et al.*, 1989).

Les motivations extrinsèques. Contrairement à la motivation intrinsèque qui prend sa source chez l'individu, la motivation extrinsèque provient de l'extérieur. L'individu va vouloir éviter une conséquence ou obtenir une récompense (Deci, 1975; Paquet *et al.*, 2016). Plus le niveau d'autodétermination sera élevé, plus l'individu s'approprie la raison qui le pousse à étudier comme étant en concordance avec sa vision des choses (Paquet *et al.*, 2016; Vallerand *et al.*, 1989). La motivation extrinsèque-identifiée est, dans sa catégorie, celle qui a le plus haut niveau d'autodétermination. Cette motivation indique que l'étudiant tend à s'approprier les motifs externes qui l'amènent à poursuivre ses études, il s'identifie à eux (Mignon, 2012). L'individu comprend les conséquences que ses actions peuvent avoir et choisit de son plein gré de poursuivre ses études (Paquet *et al.*, 2016; Vallerand *et al.*, 1989). La motivation extrinsèque-introjectée a un niveau d'autodétermination moindre que la motivation extrinsèque-identifiée. L'individu qui se met en action sous ce type de motivation tend à intérioriser une contrainte externe qu'il va lui-même s'imposer (Mignon, 2012; Paquet *et al.*, 2016). La motivation extrinsèque de type régulation externe est la moins autodéterminée. L'individu va se mettre en action dans une activité pour éviter une punition ou obtenir une récompense. Contrairement aux deux autres sous-catégories de motivation extrinsèque, il n'y a pas de processus d'intériorisation des motifs externes. (Vallerand *et al.*, 1989).

L'amotivation. L'individu dont les actions vont être régies par des motivations intrinsèques et extrinsèques est capable d'identifier les raisons qui le poussent à agir. Il y a amotivation, absence de motivation, lorsque la personne n'est pas capable de nommer ses motivations. Elle ne voit pas de lien entre ses actions et les conséquences de celles-ci (Deci et Ryan, 1985; Mignon, 2012; Paquet *et al.*, 2016; Vallerand *et al.* 1989).

La motivation semble avoir une influence sur l'état mental de l'étudiant et ses performances académiques, en particulier lorsque celui-ci se trouve à l'une des extrémités du continuum d'autodétermination. La motivation intrinsèque tend à être associée à des conséquences positives. Par exemple, elle semble influencer positivement les performances académiques (Bailey et Phillips, 2016; Lambert-Lemener, 2012; Phillips, Abraham et Bond, 2003) et le sentiment de contrôle (Baker, 2004) ainsi que de compétence (Faye et Sharpe, 2008) de l'étudiant. Un étudiant ayant une forte motivation intrinsèque va également avoir tendance à ressentir davantage d'émotions positives (Bailey et Phillips, 2016; Bye, Pushkar et Conway, 2007) et d'intérêt pour ce qu'il fait (Bye *et al.*, 2007). Selon Bailey et Phillips (2016) qui ont effectué une étude auprès de 184 étudiants universitaires australiens, les motivations de type intrinsèques n'ont aucune influence sur les symptômes anxieux. Toutefois, au niveau de la motivation extrinsèque, l'étudiant ayant une forte motivation extrinsèque-introjectée va avoir un affect davantage positif, mais tend également à être plus anxieux. Les étudiants ayant une forte motivation extrinsèque introjectée auraient tendance à se mettre de la pression afin de conserver un

affect et une attitude positive dans leur quotidien, ce qui occasionnerait de l'anxiété (Bailey et Philips, 2016). À l'autre extrême du continuum, l'amotivation tend à être associée à des conséquences plus négatives. Elle semble être associée à un pauvre ajustement à la vie universitaire (Baker, 2004) et à de faibles performances académiques (Bailey et Phillips, 2016; Lambert-Lemener, 2012; Mignon, 2012). Elle semble également influencer négativement le sentiment de contrôle de l'étudiant (Baker, 2004), ses affects positifs (Bailey et Phillips, 2016) et son niveau de bien-être (Baker, 2004). L'étudiant ayant un haut niveau d'amotivation va tendre à avoir plus de difficulté à se concentrer et à se mettre au travail (Lambert-LeMener, 2012). L'amotivation semble également être associée positivement aux symptômes dépressifs et anxieux (Bailey et Phillips, 2016) ainsi qu'au stress (Baker, 2004). Il s'agit du type de motivation qui semble avoir le plus d'impact sur l'état mental de l'étudiant (Baker, 2004) et ses performances académiques (Lambert-Lemener, 2012).

Conciliation travail et études

Avec la constante augmentation des étudiants qui concilient le travail et les études, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les répercussions qu'un tel mode de vie pouvait avoir sur l'étudiant. Relativement à l'anxiété, certaines études démontrent que ce mode de vie est un facteur de risque, d'autres tendent à soutenir qu'il s'agirait plutôt d'un facteur de protection.

Selon Mounsey, Vandehey et Diekhoff (2013) qui ont mené une étude auprès de 110 étudiants universitaires américains afin de comparer ceux ayant un travail et ceux n'en ayant pas, les étudiants qui occupent un emploi ont un niveau significativement plus élevé d'anxiété. Dans cette étude, les participants qui travaillaient avaient également significativement moins de support social et de temps à consacrer aux loisirs et aux activités universitaires, ils semblaient être moins satisfaits de leurs résultats académiques, être moins en mesure de trouver un équilibre de vie et de donner assez d'efforts dans études. Dans la même veine, d'autres recherches telles que celle menée par Mounsey *et al.* (2013) indiquent que l'occupation d'un emploi rémunéré semble avoir des répercussions négatives sur certains aspects de la vie étudiante qui, à leur tour, peuvent être liés à l'anxiété. En effet, le travail influencerait négativement les résultats scolaires (Broadbrides et Swanson, 2006; Salamonson et Andrew, 2006), le temps que l'étudiant peut accorder à ses loisirs (Robotham, 2009) et à ses études (Broadbridge et Swanson, 2006) et la présence au cours (Robotham, 2009).

À l'inverse, des études ont rapporté que le travail peut agir, pour certains, tel un facteur de protection face à l'anxiété (Blanchet, 2011; Robotham, 2009). Celui-ci permettrait, selon les étudiants, de développer des caractéristiques pouvant diminuer leur anxiété comme l'estime de soi et les habiletés de coping face au stress (Robotham, 2009). Dans une étude québécoise menée auprès de 246 étudiants de cégep¹, des étudiants ont

¹ Collège d'enseignement général et professionnel.

mentionné que le fait de travailler augmente leur sentiment de bien-être, car ils se sentent, entre autres, plus autonomes financièrement. Ils affirment que le fait d'avoir un travail diminue leur préoccupation face aux études, car leur attention n'est pas concentrée uniquement envers leurs études (Blanchet, 2011).

Certaines variables semblent influencer l'impact de la conciliation travail et études sur l'étudiant. Par exemple, la charge de travail perçue (Blanchet, 2011), la qualité des relations au travail (Vaughn, Drake et Haydock, 2016) et la présence de conflits interrôles soit lorsque le travail vient empiéter sur la qualité des études (Doucet, 2014; Tanguay, 2003), auraient un impact sur le niveau d'anxiété de l'étudiant. La variable du nombre d'heures travaillées par semaine a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs. Une forte majorité s'est intéressée à l'influence que celle-ci peut avoir sur la réussite scolaire, mais peu se sont penchés sur son impact sur la santé mentale de l'étudiant (Lisiecki, 2013). La plupart des recherches qui ont considéré le nombre d'heures travaillées par semaine ont identifié un seuil critique. Si l'étudiant se situe avant ce seuil, le travail semble bénéfique au rendement scolaire, s'il le dépasse, des répercussions négatives se font sentir. Il n'y a pas de consensus quant au nombre exact d'heures auquel correspond ce seuil, celui-ci semble se situer entre 15 et 25 heures par semaine selon les recherches (Bonin et Girard, 2013; Roy, 2008; Salamonson et Andrew, 2006). Parmi les études recensées, seule celle de Blanchet (2011) s'est intéressée à l'influence du nombre d'heures travaillées par

semaine sur le niveau d'anxiété de l'étudiant et les résultats se sont avérés non significatifs.

La comparaison sociale et l'estime de soi

Selon Rosenberg (1965), l'estime de soi représente le niveau d'acceptation d'un individu par rapport à lui-même, à la connaissance qu'il a de lui. Ce que l'individu connaît de lui forme le concept de soi (Rosenberg, 1965). Selon Marsh et Parker (1984), ce concept de soi renferme un aspect cognitif et évaluatif où l'individu va porter un jugement sur sa propre personne. La comparaison sociale va jouer un rôle important dans la formation du concept de soi, car l'individu pour se définir va tendre à se comparer aux autres.

Une estime de soi élevée tend à être associée à des conséquences positives chez les étudiants en transition à la vie adulte. En ce qui a trait à l'anxiété, l'estime de soi serait associée négativement aux symptômes anxieux des étudiants (Blanchet, 2011; Farrer *et al.*, 2016). Selon Greenberg *et al.* (1992), il s'agit d'un facteur de protection face à l'anxiété; l'individu ayant une estime de soi élevée se sent plus confiant et sûr de ses capacités à surmonter une situation stressante qu'un individu ayant une faible estime de soi. L'estime de soi semble avoir un rôle important au plan scolaire, entre autres sur la motivation scolaire (Martinot, 2001). Selon Tice (1991), l'étudiant qui doute de ses capacités à réussir va tendre à adopter des stratégies d'auto handicap, tel que développer

un haut niveau d'amotivation afin de protéger son égo. Les environnements scolaires favorisant la compétition et ainsi la comparaison entre les élèves favoriseraient l'adoption de ce type de stratégie d'autohandicap (Garcia et Pintrich, 1994).

Objectifs

Les objectifs fixés dans ce mémoire ont pour but de mettre en lumière certains impacts que la massification a pu avoir sur l'augmentation de l'anxiété dans les universités. Trois facteurs qui découlent en grande partie de la massification ont été ciblés : la comparaison sociale (estime de soi), la popularisation de la conciliation travail-études et l'augmentation des motivations extrinsèques à entreprendre des études universitaires chez les étudiants. Il ne s'agit pas d'une recherche exhaustive. La massification a sans doute eu d'autres impacts qui ont contribué à l'essor des problèmes d'anxiété dans les universités depuis les dernières décennies.

Objectif 1 : Explorer les liens existant entre l'anxiété, la motivation, l'estime de soi et le nombre d'heures travaillées par semaine.

Objectif 2 : Vérifier la contribution relative des variables à l'étude à l'anxiété ressentie par l'étudiant.

Méthode

Échantillon à l'étude

Provenance de l'échantillon

L'échantillon à l'étude provient de la recherche « L'identité, la motivation et l'adaptation psychosociale des étudiants inscrits dans un programme d'étude axé sur l'intervention : un regard longitudinal », qui a été dirigée par Julie Marcotte, professeure au département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) entre 2011 et 2014. Les participants étudiaient tous à l'UQTR au moment de la collecte de données sur les campus de Trois-Rivières et de Québec. Cette recherche visait, entre autres, à étudier les liens existant entre la motivation envers les études, l'adaptation psychosociale et le développement identitaire des étudiants inscrits dans un programme axé sur l'intervention. Les étudiants ont été amenés à répondre à différents questionnaires permettant de documenter plusieurs variables psychologiques et sociales. Parmi l'ensemble des données se trouvant dans l'étude, huit variables psychologiques et une variable sociodémographique ont été ciblées afin de mieux comprendre l'anxiété ressentie par les jeunes adultes étudiants dans un programme d'études axé sur l'intervention : La motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement, la motivation intrinsèque à la stimulation, la motivation extrinsèque introjectée, la motivation extrinsèque identifiée, la motivation extrinsèque régulation externe, l'amotivation, l'estime de soi et le nombre d'heures travaillées par semaine. Au départ, l'étude comprenait trois temps de mesure afin d'étudier les fluctuations des liens et de

mesurer l'évolution identitaire. La collecte de données s'est finalement déroulée sur quatre temps de mesure; 2011, 2012, 2013 et 2014. Chaque année, de nouveaux participants intégraient l'étude afin d'augmenter la taille de l'échantillon initial. La présente étude utilise les données collectées auprès de cet échantillon initial.

Critères d'exclusion

Dans l'optique d'avoir un échantillon d'étudiants relativement homogène, un critère d'exclusion a été fixé. Seuls les participants de l'échantillon initial ayant entre 18 et 25 ans font partie de l'échantillon à l'étude. La tranche d'âge ciblée correspond à celle fixée par Arnett (2000) selon sa conception de la vie d'adulte émergent. Ceux n'ayant pas répondu à l'Inventaire d'anxiété de Beck (Freeston, Ladouceur, Thibodeau, Gagnon et Rhéaume, 1994/ traduit de Beck, Epstein, Brown et Steer, 1988) ont également été retirés de l'échantillon, car leurs données ne pouvaient être utilisées dans les analyses.

Description des participants

Après avoir appliqué les critères d'exclusion, l'échantillon comprend 171 participants, onze (6,4%) hommes et 160 (93,6%) femmes. Au moment de la collecte de données, les participants avaient entre dix-huit et vingt-cinq ans, la moyenne d'âge étant de 21,04 ans ($ÉT = 1,81$). Quatre participants, trois femmes et un homme avaient au moins un enfant au moment de l'étude et une participante a indiqué que son conjoint avait un enfant. En ce

qui a trait au lieu de résidence, 54 (31,5%) habitaient au domicile parental, 20 (11,7%) seul, 48 (28,1%) en colocation, 33(19,3%) avec leur conjoint(e), 11 (6,4%) ont répondu qu'ils habitaient conjointement chez leurs parents et à un autre endroit (appartement, résidence, chambre à louer, chez leur conjoint ou de la parenté) et cinq (2,9%) n'ont pas spécifié leur lieu de résidence.

Parmi les 171 répondants à l'étude, 166 (97,08%) ont fourni l'information au sujet de leur niveau d'études lors de la collecte de données. La plus grande proportion des étudiants (51,5%) soit 88 provenait du baccalauréat. 64 (37,4%) étaient inscrits au certificat, 13 à la maîtrise et un au doctorat. La majorité des étudiants (n = 117 (68,4%)) en était à leur première année à l'université.

Tous les répondants étudiaient dans un programme axé sur l'intervention. Parmi l'ensemble des participants, la forte majorité soit 166 (97,08%) étudiait dans un programme d'études lié à la psychoéducation : certificat en intervention psychosociale, baccalauréat ou maîtrise en psychoéducation. Deux (1,17%) ont noté qu'ils étudiaient en psychologie soit un au baccalauréat et un au doctorat. Trois (1,8%) participants n'ont pas indiqué leur programme d'études. Les deux programmes mentionnés correspondent à des programmes contingentés au premier cycle et aux cycles supérieurs. Les étudiants de psychologie doivent compléter un doctorat pour accéder au titre de psychologue et ceux de psychoéducation, une maîtrise.

Les 171 participants proviennent des quatre années au cours desquelles s'est déroulée la collecte de données. Un peu plus de la moitié (56,7%) de l'échantillon a participé à l'étude en 2011. Cette forte participation lors de la première année comparativement aux trois dernières années peut s'expliquer par le changement en ce qui a trait à la méthode de collecte de donnée. En 2011, les étudiants ont été sollicités dans un cours universitaire au cours duquel du temps leur était alloué pour remplir le questionnaire format papier. Entre 2012 et 2014, les étudiants participaient à la collecte de donnée par le biais d'un questionnaire en ligne. Le risque que des étudiants oublient ou refusent de répondre aux questionnaires était donc plus important qu'en 2011 puisqu'ils devaient, entre autres, y répondre sur leur temps personnel.

Parmi les 171 étudiants de l'échantillon, certains n'ont pas répondu à l'ensemble des questionnaires. Le fait que le protocole formé de l'ensemble des questionnaires prenait environ une heure à remplir peut expliquer que des étudiants aient omis ou refusé de répondre à certaines parties. Au niveau des variables psychologiques, il y a entre une et cinq données manquantes par variable.

Tableau 1

Nombre de répondants aux questionnaires par cohorte

Cohortes	2011		2012		2013		2014		Total
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Anxiété	97	56,7	28	16,4	35	20,5	11	6,4	171
Nombre d'heures travaillées par semaine	93	71,0	27	20,6	9	6,9	2	1,5	131
Motivation intrinsèque à la connaissance	97	57,7	27	16,1	33	19,6	11	6,5	168
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	97	57,7	25	14,9	35	20,8	11	6,5	168
Motivation intrinsèque à la stimulation	96	57,5	26	15,6	35	21,0	10	6,0	167
Motivation extrinsèque identifiée	97	57,4	27	16,0	34	20,1	11	6,5	169
Motivation extrinsèque introjectée	97	58,4	26	15,7	33	19,9	10	6,0	166
Motivation extrinsèque régulation externe	97	57,1	27	15,9	35	20,6	11	6,5	170
Amotivation	96	57,1	27	16,1	34	20,2	11	6,5	168
Estime de soi	97	57,1	28	16,5	35	20,6	10	5,9	170

Instruments de mesure

Nombre d'heures travaillées par semaine

Un questionnaire maison comprenant des questions à réponses courtes ou à choix multiples a été utilisé afin d'obtenir des informations sur les caractéristiques sociales des étudiants.

Les deux premières années, la question était formulée sous forme de question à réponse courte; les participants devaient inscrire le nombre d'heures travaillées en moyenne par semaine. Entre 2013 et 2014, les questions concernant le travail ont changé. Les répondants devaient situer les heures travaillées à l'intérieur d'un intervalle (moins de 5 heures, entre 6 et 15 heures, entre 16 et 25h, entre 26 et 35 heures et 35 heures et plus). Les intervalles étant trop grands pour supposer une moyenne d'heures fixes travaillées par semaine, les participants ont été retirés de l'analyse concernant le nombre d'heures travaillées par semaine (N = 35), seules les réponses des participants n'ayant pas d'emploi ont pu être conservées (N = 11). Pour les analyses, les données obtenues dans les années 2011 et 2012 ont été utilisées afin d'avoir une plus grande taille d'échantillon.

Sur les 131 étudiants qui ont pu être intégrés dans les analyses sur le nombre d'heures travaillées par semaine, 100(76%) étudiants avaient un emploi au moment de l'étude et trente et un (24%) n'en avait pas (nombre d'heures travaillées par semaine = 0).

Inventaire d'anxiété de Beck

L'inventaire d'anxiété de Beck (Freeston *et al.*, 1994/ traduit de Beck *et al.*, 1988) a été utilisé pour mesurer l'anxiété ressentie par les étudiants. Il est constitué de 21 items qui sont répondus selon une échelle de Likert à quatre points allant de zéro («pas du tout») à trois («beaucoup»). Le score total varie entre zéro et 63. Plus le score est élevé, plus l'anxiété ressentie par l'étudiant est importante. L'instrument a de bonnes preuves de fidélité et de validité telle qu'une consistance interne allant de 0,85 à 0,93 et des preuves de validité de convergence et de divergence (Freeston *et al.*, 1994).

L'échelle d'estime de soi

L'échelle d'estime de soi (Rosenberg, 1965, traduite par Vallières et Vallerand, 1990) a été utilisée pour évaluer l'estime de soi chez les participants. L'échelle compte dix items dont la cotation se fait sur une échelle de type Likert à quatre points allant d'un, «tout à fait en désaccord», à quatre, «tout à fait en accord». Cinq des items ont une cotation inversée. Le score total se situe entre dix et quarante. Plus le score est élevé, plus l'estime de soi est élevée; un score entre 10 et 16 indique une estime de soi basse, entre 17 et 33

une estime de soi moyenne et entre 34 et 40 une haute estime de soi. Concernant la cohérence interne, selon Vallières et Vallerand (1990) les indices de l'alpha de Cronbach se situent entre 0,70 et 0,90. Une corrélation test-retest a également permis de démontrer la fidélité de l'instrument de mesure ($r = 0,84$). Au niveau de la validité, une analyse factorielle confirmatoire a permis d'établir que la structure était, comme convenu, unidimensionnelle. Des preuves de validité convergente avec d'autres concepts théoriquement liés ont également été établies, entre autres, avec la dépression et la satisfaction face à la vie (Vallières et Vallerand, 1990).

L'Échelle de Motivation dans les Études (ÉMÉ-U 28)

Les sept types de motivation ont été mesurés par le biais de l'Échelle de Motivation dans les Études (ÉMÉ-U 28) Études universitaires (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Cette échelle est une version adaptée de l'Échelle de Motivation dans les Études (ÉMÉ-28) -études collégiales (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Elle comprend 28 items que le participant doit coter sur une échelle de Likert allant de un « ne correspond pas du tout » à sept « correspond très fortement ». Quatre items sont associés à chaque type de motivation : motivation intrinsèque à la connaissance, à la stimulation, à l'accomplissement, motivation extrinsèque identifiée, introjectée, régulation externe et amotivation. Plus le score est élevé pour une sous-échelle, plus le type de motivation de cette sous-échelle est élevé. Les qualités psychométriques de l'Échelle ont été évaluées à quelques reprises. Une analyse factorielle confirmatoire a permis d'établir la présence de

sept sous-échelles (Vallerand *et al.*, 1989). Vallerand *et al.* (1989) ont également dressé des preuves de validité de construit, soit en établissant des relations avec les perceptions de compétence et les conséquences psychologiques. Au niveau de la fidélité, des tests ont été faits pour évaluer la stabilité temporelle, des corrélations allant de 0,69 à 0,81 pour les sept sous-échelles ont été calculées, les tests ayant été passés à un mois d'intervalle. De plus, la cohérence interne des sept sous-échelles a été évaluée, les alpha de Cronbach varient entre 0,76 et 0,86 excepté pour la motivation extrinsèque identifiée dont l'alpha de Cronbach est de 0,62 (Vallerand *et al.* 1989). À la base, il existe quatre sous-catégories de motivation extrinsèque qui se retrouvent sur le continuum d'autodétermination dans cet ordre en débutant par le plus bas niveau d'autodétermination : régulation-externe, introjectée, identifiée et intégrée. Lors de la conceptualisation de l'échelle, les étudiants du niveau collégial avaient de la difficulté à différencier la motivation extrinsèque identifiée de la motivation extrinsèque intégrée. Vallerand *et al.* ont, donc décidé d'enlever la motivation extrinsèque intégrée de l'échelle (Vallerand *et al.*, 1989; Paquet *et al.*, 2016).

Tableau 2

Moyennes et écarts-types des variables à l'étude

	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Anxiété	21,19	12,927
Nombre d'heures travaillées par semaine	12,71	9,482
Motivation intrinsèque à la connaissance	23,80	3,925
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	20,65	4,851
Motivation intrinsèque à la stimulation	15,80	5,186
Motivation extrinsèque identifiée	23,33	3,357
Motivation extrinsèque introjectée	17,44	5,410
Motivation extrinsèque régulation externe	16,61	5,599
Amotivation	5,15	2,244
Estime de soi	33,96	4,893

Analyses

Le logiciel SPSS (24,0) a été utilisé afin de procéder aux analyses permettant ainsi de répondre aux objectifs de recherche.

Pour répondre au premier objectif soit de vérifier les liens entre les variables à l'étude, des analyses corrélationnelles utilisant le coefficient de Pearson ont été effectuées. Pour répondre au second objectif à l'étude soit de déterminer la contribution relative de l'ensemble des variables indépendantes, une régression linéaire multiple a été réalisée.

Résultats

Objectif 1

Les analyses corrélationnelles ont permis d'établir que le nombre d'heures travaillées par semaine était négativement et modérément associé à l'anxiété ressentie par l'étudiant ($r = -0,293$; $p < 0,00$). En ce qui concerne la motivation, on remarque que la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation ainsi que la motivation extrinsèque identifiée ne sont pas liées à l'anxiété ressentie par l'étudiant. La motivation extrinsèque introjectée ($r = 0,167$, $p < 0,05$), extrinsèque régulation externe ($r = 0,177$, $p < 0,05$) et l'amotivation ($r = 0,166$, $p < 0,05$) sont positivement associées à l'anxiété, toutefois les tailles d'effet sont faibles (Cohen, 1988). L'estime de soi ($r = -0,326$, $p < 0,01$) est corrélée négativement et modérément avec l'anxiété.

Outre les liens entre les diverses variables à l'étude et l'anxiété, les analyses ont également permis d'identifier les associations qu'entretiennent les variables entre elles. Ainsi, les résultats montrent que la motivation extrinsèque introjectée est associée positivement et fortement à la motivation extrinsèque régulation externe ($r = 0,482$, $p < 0,01$). Par ailleurs, l'amotivation est associée négativement à l'estime de soi ($r = -0,361$, $p < 0,01$), cette association est de taille moyenne. Le nombre d'heures travaillées par semaine est associé positivement et faiblement à l'estime de soi ($r = 0,187$, $p < 0,05$), et négativement et faiblement à l'amotivation ($r = -0,180$, $p < 0,05$).

Tableau 3
Corrélations entre les variables

Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Anxiété	-0,293** (n = 131)	0,011 (n = 168)	0,106 (n = 168)	0,122 (n = 167)	-0,042 (n = 169)	0,167* (n = 166)	0,177* (n = 170)	0,166* (n = 168)	-0,326** (n = 170)
2. Nombre d'heures travaillées par semaine		0,124 (n = 131)	0,168 (n = 128)	0,047 (n = 127)	-0,031 (n = 130)	-0,002 (n = 129)	-0,093 (n = 130)	-0,180* (n = 128)	0,187* (n = 130)
3. Motivation intrinsèque à la connaissance			0,708** (n=166)	0,600** (n=165)	0,448** (n=167)	0,115 (n=164)	-0,046 (n=168)	-0,446** (n=166)	0,127 (n=167)
4. Motivation intrinsèque à l'accomplissement				0,567** (n=165)	0,268** (n=167)	0,357** (n=164)	0,044 (n=168)	-0,425** (n=166)	0,084 (n=167)

5. Motivation intrinsèque à la stimulation	0,292** (n=166)	0,200* (n=163)	-0,006 (n=167)	-0,247** (n=165)	-0,052 (n=166)
6. Motivation extrinsèque identifiée		0,145 (n=165)	0,239** (n=169)	-0,232** (n=167)	0,141 (n=168)
7. Motivation extrinsèque introjectée			0,482** (n = 166)	0,066 (n=164)	-0,119 (n=165)
8. Motivation extrinsèque-régulation externe				0,100 (n=168)	-0,017 (n=169)
9. Amotivation					-0,361** (n=167)
10. Estime de soi					

*p < 0,05. **p < 0,01

Objectif 2

Afin de répondre à notre deuxième objectif, une analyse de régression linéaire multiple a été effectuée pour ainsi connaître la contribution relative des variables ayant un lien significatif avec l'anxiété à l'explication de la variance. Les variables : heures travaillées par semaine, amotivation, motivation extrinsèque régulation externe, motivation extrinsèque introjectée et estime de soi ont été entrées en un seul bloc dans l'analyse. Les résultats montrent que le modèle est statistiquement significatif : $F=8,236$ $F_{(5;121)} = 1,859$; $p=0,000$ et permet d'expliquer 25,4% de la variance de l'anxiété. Deux seules variables sont statistiquement significatives : l'estime de soi et le nombre d'heures travaillées par semaine. À chaque fois que le score d'estime de soi diminue de 0,690 et le nombre d'heures travaillées diminue de 0,275, le score d'anxiété augmente d'un point.

Tableau 4
Régression multiple des variables en lien avec l'anxiété (n = 126)

Variabes	B	ÉT B	Bêta	T	P
Estime de soi	-0,690	0,229	-0,266	-3,014	0,003
Nombre d'heures travaillées par semaine	-0,275	0,106	-0,210	-2,598	0,011
Motivation					
Amotivation	0,579	0,547	0,093	1,060	0,291
Motivation extrinsèque	0,341	0,209	0,144	1,634	0,105
introjectée					
Motivation extrinsèque	0,339	0,194	0,155	1,748	0,083
régulation externe					
CONSTANTE	34,89				

Discussion

Les changements sociopolitiques qui ont occasionné la massification dans les universités ont transformé le visage de la population étudiante. Aujourd'hui les étudiants semblent avoir un niveau plus élevé de motivation extrinsèque et d'auto-motivation (Conseil Supérieur de l'éducation, 1992; Tremblay, 2012 et Hobsons, 2017). On observe également un nombre croissant d'étudiants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés et une précarité financière chez la majorité des étudiants (Association des universités et des collèges du Canada, 2011; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010; FEUQ, 2009); plus de la moitié s'attendent à être endettés à la fin de leurs études (FEUQ, 2009). La réalité financière (FEUQ, 2009) contribue à amener de plus en plus d'étudiants à concilier le travail et les études (Bonin et Girard, 2013). Parallèlement, la hausse des demandes dans les universités et l'accès limité dans certains programmes (Blouin, 2011; Legault, 2016) incitent à la comparaison entre pairs, ce qui vient affecter l'estime de soi de certains (André, 2005; Blouin, 2011; Major *et al.*, 1993). À travers ces transformations, les troubles de santé mentale ont connu un essor considérable sur les campus universitaires. Un nombre croissant d'étudiants rapporte être aux prises avec des symptômes d'anxiété (Adalf *et al.*, 2005; Benton *et al.*, 2003; Cairns *et al.*, 2010) si bien que sur certains campus, il s'agit du principal motif de consultation (Benton *et al.*, 2003; Cairns *et al.*, 2010). Dans cette recherche on tend à comprendre comment le phénomène de massification a pu contribuer à la hausse de l'anxiété sur les campus universitaires à travers trois facteurs précis soient : la conciliation travail-études, la motivation aux études et l'estime de soi. On s'intéresse plus particulièrement à un groupe de jeunes adultes

étudiant dans des programmes axés sur l'intervention et aux variables suivantes : Le nombre d'heures travaillées par semaine, l'estime de soi et la motivation à poursuivre des études universitaires.

Le nombre d'heures travaillées par semaine

La forte majorité des étudiants (76%) ayant participé à cette recherche concilient travail et études, un mode de vie prisé dans les milieux universitaires au Québec (Bonin et Girard, 2013). Si les études nous portent à croire que l'étudiant qui travaille beaucoup voit son travail comme une source de préoccupation, car il affecte négativement le temps qu'il peut accorder à ses loisirs (Mounsey *et al.*, 2013; Robotham, 2009) ainsi qu'à ses études (Broadbridge et Swanson, 2006; Mounsey *et al.*, 2013), les résultats de cette présente recherche montrent plutôt le contraire. Le nombre d'heures travaillées influence négativement et modérément le niveau d'anxiété vécu par l'étudiant. Par ailleurs, il s'agit d'une des deux variables qui explique la variance de l'anxiété, lorsqu'elle est mise en commun avec les autres variables à l'étude.

Avec le phénomène de massification, de plus en plus d'étudiants décident d'aller à l'université, des étudiants provenant de divers milieux socioéconomiques (Association des universités et des collèges du Canada, 2011) et dont les parents ne sont pas nécessairement en mesure d'apporter un soutien financier (FEUQ, 2009). La réalité financière des étudiants change au fil des ans, les frais de scolarité et le coût de la vie

augmentent, de surcroît, la dette étudiante tend également à augmenter. Un stress financier important se fait sentir sur les campus universitaires (FEUQ, 2009); les problèmes financiers étant dans les principales sources de préoccupation de l'étudiant (Benton *et al.*, 2003; Eisenberg *et al.*, 2007; Farrer *et al.*, 2016). On peut supposer que plus l'étudiant travaille, plus son revenu augmente. Le tout lui permet de diminuer ses préoccupations au plan financier, ce qui a comme impact de diminuer son niveau d'anxiété.

En outre, le nombre d'heures travaillées par semaine est également associé positivement et faiblement à l'estime de soi. Ce facteur de protection (Robotham, 2009) pourrait avoir un rôle à jouer dans l'influence du travail sur l'anxiété. On peut supposer que l'étudiant qui travaille ne se base pas uniquement sur ses aptitudes au plan scolaire pour juger de ses capacités à réussir. Avoir un travail et être apprécié à travers celui-ci peut avoir comme impact d'augmenter l'estime de soi d'un étudiant. Par ailleurs, plus l'étudiant travaille, plus il est autonome financièrement, un objectif important dans la transition à la vie adulte (Arnett, 2000). L'atteinte ou la poursuite de cet objectif peut amener le jeune adulte à croire davantage en ses capacités.

L'estime de soi

L'estime de soi est considérée comme un élément-clé dans l'atteinte des objectifs du jeune adulte qui entreprend des études universitaires (Martinot, 2001). L'un de ses principaux régulateurs est la comparaison sociale, un phénomène de plus en plus présent

dans les universités depuis la massification (Blouin, 2011; Legault, 2016). Les analyses démontrent que l'estime de soi est liée négativement et modérément à l'anxiété chez les étudiants cheminant dans un programme axé sur l'intervention. De plus, elle constitue la variable ayant le plus d'impact dans l'explication de la variance de l'anxiété ressentie par l'étudiant lorsqu'elle est mise en commun avec les autres variables à l'étude. Greenberg (1992) fait l'hypothèse que ceux qui n'ont pas confiance en leurs capacités craignent de ne pas atteindre leurs objectifs, à ce moment critique de leur vie, ce qui engendre de l'anxiété. Cette variable peut être influencée par bien des facteurs, dont la comparaison sociale qui est exacerbée par le phénomène de massification étudiante (Blouin, 2011; Legault, 2016). De surcroît, dans le cadre de cette recherche, les participants proviennent de programmes contingentés au premier cycle et aux cycles supérieurs. On peut supposer qu'il s'agit de programmes universitaires qui incitent les étudiants à se comparer davantage avec leurs pairs au sujet de leurs capacités à réussir au plan scolaire sachant qu'une proportion limitée d'entre eux réussira à accéder au baccalauréat, à la maîtrise ou au doctorat.

Dans l'ensemble, les participants à l'étude ont une estime de soi moyenne de 34, rappelons qu'entre 34 et 40 l'estime de soi est considérée comme étant élevée (Rosenberg, 1965). Les scores des participants se situent entre 20 et 40. On peut observer qu'il y a une grande différence entre le score le plus faible et le plus élevé au questionnaire, ce qui peut être lié, entre autres, à la comparaison sociale. Pour les étudiants qui se comparent avec

leurs pairs ayant de meilleures aptitudes, ils tendent à voir leur estime de soi à la baisse. À l'inverse, ceux se comparant avec leurs pairs ayant de moins bonnes aptitudes tendent à voir leur estime de soi à la hausse (Major *et al.*, 1993). Un ensemble de plus en plus important d'étudiants tendant à la comparaison ascendante dû, entre autres, à un système éducatif sollicitant la comparaison sociale pourrait expliquer en partie l'augmentation des problèmes d'anxiété dans les milieux universitaires.

Motivation dans les études

Dans cette étude, les motivations intrinsèques à la connaissance ($M = 23,8$) et extrinsèque-identifiée ($M = 23,33$) sont celles que les étudiants semblent le plus s'approprier. Cependant, le fait d'avoir une motivation plus autodéterminée ne semble pas lier au niveau d'anxiété, tels qu'ont également démontré Bailey et Phillips (2016). Quant à elles, la motivation extrinsèque introjectée ($M = 17,44$), la motivation extrinsèque régulation externe ($M = 16,61$) et l'amotivation ($M = 5,15$) sont associées à l'anxiété ressentie par l'étudiant. Toutefois, si on tient compte de l'ensemble des variables à l'étude, les résultats de la régression démontrent que la motivation ne semble pas avoir d'impact sur l'anxiété lorsque mise en commun avec les autres variables à l'étude. Les changements sociopolitiques ont amené les étudiants à poursuivre des études universitaires pour des motivations moins autodéterminées, entre autres, car la société valorise les études universitaires et que l'université facilite l'accès à de plus en plus de postes (Conseil supérieur de l'éducation, 1992 et Firme Hobsons, 2017). On pourrait supposer que suite à

ces changements, davantage d'étudiants vont à l'université car ils veulent se prouver qu'ils ont les capacités de réussir (motivation extrinsèque introjectée), pour avoir un meilleur avenir professionnel (motivation extrinsèque régulation externe). Au cours de leur cursus universitaire, ils peuvent être motivés par le fait d'accéder aux cycles supérieurs et ainsi obtenir le poste qu'ils désirent (motivation extrinsèque régulation externe). Les motivations qui sont moins autodéterminées sont vues comme une pression que l'étudiant s'impose (Mignon, 2012; Paquet *et al.*, 2016). Cette pression peut venir augmenter le niveau d'anxiété ressentie par l'étudiant, ce qui pourrait expliquer les résultats à l'étude indiquant que la motivation extrinsèque introjectée et régulation externe sont positivement associées à l'anxiété. On observe également une association de taille moyenne entre l'amotivation et l'estime de soi. Tel que démontré par Tice (1991), il pourrait s'agir d'une stratégie d'autohandicap que l'étudiant adopte afin de protéger son égo.

Limites

Dans l'ensemble, nous devons rester prudents face à l'interprétation de ces résultats. Les tailles d'effet sont relativement faibles, ce qui laisse inévitablement la place à d'autres facteurs pour expliquer l'anxiété ressentie par l'étudiant. Par ailleurs, certaines associations qui auraient pu être significatives n'ont peut-être pas donné les résultats escomptés dus à la petite taille de l'échantillon et aux données manquantes qui ont engendré un manque de puissance statistique. Les résultats ne doivent pas être généralisés à l'ensemble de la population universitaire, car l'échantillon comprend exclusivement des

étudiants poursuivant leur étude dans un programme axé sur l'intervention et il s'agit d'un échantillon majoritairement féminin. Au niveau de l'estime de soi, il est à noter que selon les études recensées, aucune étude ne semble s'être intéressée à la fluctuation du niveau d'estime de soi sur les campus universitaires au fil des dernières années. Dans cette présente recherche, on émet l'hypothèse que la hausse de la comparaison sociale sur les campus universitaires a amené certains étudiants à avoir une estime de soi plus faible.

Conclusion

Cette recherche a permis d'émettre certaines hypothèses sur les liens pouvant exister entre le phénomène de massification et la hausse des problèmes d'anxiété chez les étudiants universitaires. Certains facteurs tels que le resserrement des critères de sélection sur les campus universitaires face à l'augmentation des demandes et les changements au niveau du profil financier des étudiants pourraient avoir contribué à l'augmentation de l'anxiété au cours des dernières décennies. En effet, parmi l'ensemble des variables à l'étude, l'estime de soi et la conciliation travail études semblent particulièrement importantes dans la compréhension de cette problématique.

En tenant compte des résultats de cette recherche, certaines pratiques psychoéducatives pourraient être privilégiées dans les milieux universitaires pour favoriser la diminution de l'anxiété. Tout d'abord, les intervenants doivent prendre conscience de la nouvelle réalité étudiante soit la popularisation de la conciliation travail et études et l'augmentation du stress financier de l'étudiant. Un constat intéressant de cette recherche est à l'effet que cette conciliation travail et études serait un facteur de protection face à l'anxiété. Ce qui porte à croire que le travail contribue à diminuer le stress financier et peut permettre à l'étudiant de développer des capacités pour mieux gérer son anxiété à travers notamment l'accroissement de l'estime de soi et du sentiment d'autonomie. Toutefois, il s'agit d'un élément perturbateur dans l'équilibre de vie de l'étudiant qui a moins de temps pour ses autres sphères de vie tel que ses loisirs et ses études. À la lumière des données recueillies, dans les interventions faites auprès des étudiants qui vivent de l'anxiété et concilient travail et études, il semble préférable de favoriser le maintien de l'étudiant dans son milieu

de travail tout en l'aidant à bien gérer son temps dans l'optique de trouver un meilleur équilibre de vie. Par ailleurs, l'intervenant peut travailler sur l'estime de soi de l'étudiant et ainsi diminuer ses symptômes d'anxiété. S'il y a lieu, il peut l'amener à prendre conscience de ses pensées en lien avec la comparaison ascendante entre pairs et des effets néfastes que celle-ci peut avoir sur son estime de soi. Le corps professoral peut également jouer un rôle dans la diminution de l'anxiété chez les étudiants. En ce sens, il serait bien de sensibiliser les professeurs aux effets que peuvent avoir certaines pratiques sur le niveau d'anxiété de l'étudiant. En effet, dans les programmes contingentés aux cycles supérieurs, les professeurs peuvent, par leur commentaire sur l'importance de se démarquer, encourager la comparaison entre pairs et les motivations moins autodéterminées, des facteurs de risque à l'anxiété chez l'étudiant. Bien qu'il soit important que les étudiants comprennent que les cycles supérieurs sont contingentés, il serait bien de donner davantage d'informations sur les opportunités d'emploi qui peuvent s'offrir à eux avec un diplôme de premier cycle et sur les alternatives qu'il y a sur le plan des études supérieures tels que les diplômes d'études supérieures spécialisées.

Références

- Adalf, E.M., Demers, A. et Gliksman, L. (2005). *Enquête sur les campus canadiens 2004*. Toronto, Canada: Centre de toxicomanie et de santé mentale.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-V : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (5e éd.)*. Paris, France: Masson.
- André, C. (2005). *L'estime de soi*. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 26-30.
- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood : A theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). *Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?* *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <http://dx.doi.org/10.1111/j.17508606.2007.00016.x>
- Association des universités et collèges du Canada (2011). *Tendances dans le milieu universitaire, 1 : Effectifs*. Récupéré de <https://www.univcan.ca/wpcontent/uploads/2015/11/tendances-danslemilieuniversitaire-vol1-effectifs-juin-2011.pdf>
- Bailey, T. H. et Phillips, L. J. (2016). *The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance*. *Higher Education Research et Development*, 35(2), 201-216. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Baker, S. R. (2004). *Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance*. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 23(3), 189-202. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G. et Steer, R.A. (1988). *An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W.-C., Newton, F. B. et Benton, S. L. (2003). *Changes in counseling center client problems across 13 years*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.66>
- Berger, J. (2009). *L'endettement des étudiants au Canada*. *La fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (éd.), Le prix du savoir, L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (4^e éd., pp. 195-222)*. QC, Canada: Les bourses du millénaire.
- Blanchet, D. (2011). *Analyse des facteurs de l'anxiété vécue chez les étudiants québécois au niveau collégial*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, QC. Récupéré de <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/2836>

- Blouin, P. (2011). *L'expérience d'émotions négatives chez les étudiants universitaires : Le rôle des buts d'accomplissement et de l'estime de soi contingente* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Récupéré de <http://ed.humanites.unistra.fr/uploads/media/28548.pdf>
- Bonin, S. et Girard, S. (2013). *Enquête ICOPE 2011. Rapport d'enquête*. Récupéré de http://www.quebec.ca/reseau/fr/system/files/rapport_enquete_icope_2011.pdf
- Broadbridge, A. et Swanson, V. (2006). *Managing two roles: A theoretical study of students' employment whilst at university*. *Community, Work et Family*, 9(2), 159-179. <http://dx.doi.org/10.1080/13668800600586878>
- Bye, D., Pushkar, D. et Conway, M. (2007). *Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students*. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713606294235>
- Cairns, S. L., Massfeller, H. F. et Deeth, S. C. (2010). *Why do postsecondary students seek counselling?*. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 44(1), 34-50.
- Canisius Kamanzi, P., Doray, P. et Laplante, B. (2009). *Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires*. *Vie économique*, 4(1).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0382.pdf>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Doucet, N. (2014). *Relations entre les conflits de rôles, la fatigue et la santé psychologique chez les étudiants âgés de 19 à 21 ans occupant un emploi au cours de l'année scolaire* (Essai de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré de Constellation, Le dépôt institutionnel de l'UQAC : <https://constellation.uqac.ca/>
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E. et Hefner, J. L. (2007). *Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542. <http://dx.doi.org/10.1037/00029432.77.4.534>
- Etter, J.-F., Perneger, T. V. et Ronchi, A. (1997). *Distributions of smokers by stage: International comparison and association with smoking prevalence*. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 26(4), 580-585. <http://dx.doi.org/10.1006/pmed.1997.0179>

- Farrer, L. M., Gulliver, A., Bennett, K., Fassnacht, D. B. et Griffiths, K. M. (2016). *Demographic and psychosocial predictors of major depression and generalised anxiety disorder in Australian university students*. *BMC Psychiatry*, 16.
- Faye, C. et Sharpe, D. (2008). *Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation*. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 189-199. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012858>
- Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). (2010). *Sources et modes de financement des étudiants du premier cycle 2009*. Récupéré de <http://www.aecs.info/document/documentcampagne/1343069819.pdf>
- Firme Hobsons. (2017). *The changing dynamics of international student recruitment. International student survey 2017*. Récupéré de https://www.hobsons.com/res/Whitepapers/Hobsons_Insights2017_Global_Web.pdf
- Freeston, M.H., Ladouceur, R., Thibodeau, N., Gagnon, F. et Rhéaume, J. (1994). *L'inventaire d'anxiété de Beck : propriétés psychométriques d'une traduction française*. *L'Encéphale*, 20, 47-55.
- Gallagher, R. P. (2012). *Thirty years of the National Survey of Counseling Center Directors: A personal account*. *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(3), 172-184. <http://dx.doi.org/10.1080/87568225.2012.685852>
- Garcia, T. et Pintrich, P.R. (1994). *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (Eds.), *Selfregulation of learning and performances: Issues and educational applications* (p. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques*. Récupéré de http://horizons.gc.ca/sites/default/files/Publication-alt-format/dp_youth_gaudet_200712_f.pdf.
- Grant, V. V., Stewart, S. H. et Mohr, C. D. (2009). *Coping-anxiety and coping-depression motives predict different daily mood-drinking relationships*. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(2), 226-237. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015006>
- Gravel, R., Connolly, D. et Bédard, M. (2004). *Canadian Community Health Survey – Mental Health and Well-Being*. Statistics Canada. Récupéré de <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/english/bsolc?catno=82-617-XIE>.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D. et Pinel, E. (1992). *Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function*. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 63(6), 913-922.

- Jetté, M. (2001). *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants. La conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Récupéré de http://www.santecom.qc.ca/BibliothequeVirtuelle/CLSC-CHSLD-Haute-Ville-Des-Rivieres/Travail_etude.pdf
- Lambert-Lemener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat Université de Bourgogne, France). Récupérée de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00780578v1/document>
- Legault, M. (2016). *Réussite et sélection au premier cycle universitaire au Québec : Une analyse multiniveau* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16234>
- Lisiecki, J. (2013). *Étude sur les déterminants sociaux de la détresse psychologique des étudiants universitaires canadiens* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, QC). Récupéré de Papyrus, Le dépôt institutionnel de l'Université de Montréal: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10239>
- Luong, M. (2010). *Les répercussions financières des prêts étudiants*, Statistique Canada. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2010101/article/11073-fra.htm>
- Major, B., Sciacchitano, A. M. et Crocker, J. (1993). *In-group versus out-group comparisons and self-esteem*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 711-721. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167293196006>
- Marsh, H.W. et Parker, J.W., (1984), *Determinants of students self concept : Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well ?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213 – 231.
- Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n3-rse848/009961ar/>
- Mignon, J. (2012). *Étude longitudinale de la motivation d'étudiants universitaires de 1^{ère} année* (Thèse de doctorat, Université de Liège, Belgique). Récupérée de <http://bictel-fusagx.ulg.ac.be/ETD-db/collection/available/FUSAGxetd-08202012-145633/unrestricted/TheseJacquesMignon2012.pdf>
- Mounsey, R., Vandehey, M. A. et Diekhoff, G. M. (2013). *Working and non-working university students: Anxiety, depression, and grade point average*. *College Student Journal*, 47(2), 379-389.

- Paquet, P., Carbonneau, N. et Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination, Aspects théoriques et appliqués*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De boeck supérieur.
- Phillips, P., Abraham, C. et Bond, R. (2003). *Personality, cognition, and university students' examination performance*. *European Journal of Personality*, 17(6), 435-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.488>
- Robotham, D. (2009). *Combining study and employment: A step too far?* *Education et Training*, 51(4), 322-332. <http://dx.doi.org/10.1108/00400910910968337>
- Rocher, G. (2004). *Le Rapport Parent 1963-2003. Une tranquille Révolution scolaire*. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roy, J. (2008). *Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal*. *Recherches sociographiques*, 49, 501-521. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/rs/2008-v49-n3-rs2769/019878ar/>
- Salamonson, Y. et Andrew, S. (2006). *Academic performance in nursing students: Influence of part-time employment, age and ethnicity*. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 342-351. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03863.1.x>
- Stanley, N. et Manthorpe, J. (2001). *Responding to students' mental health needs: Impermeable systems and diverse users*. *Journal of Mental Health*, 10(1), 41-52.
- Tanguay, M. (2003). *Étude de la relation entre la motivation, les conflits interrôles, les bénéfiques et la détresse psychologique chez les individus qui cumulent les rôles travail-famille-études* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, le dépôt institutionnel de l'UdeM: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14698>
- Tice, D.M. (1991). *Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Tremblay, L. M. (2012). *Processus menant des étudiants universitaires à changer de programme d'études* (Essai doctoral, Université du Québec à Chicoutimi, Canada). Récupéré de Constellation, le dépôt institutionnel de l'UQAC: <http://constellation.uqac.ca/2604/>
- Vallerand, R.J. et Blais, M.R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI: La MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations*. Manuscrit du Laboratoire de Psychologie Sociale, Université du Québec à Montréal.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier L. G. (1989). *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)*. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
- Vallières, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). *Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg*. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Vaughn, A. A., Drake, R. R. et Haydock, S. (2016). *College student mental health and quality of workplace relationships*. *Journal of American College Health*, 64(1), 26-37. <http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2015.1064126>