



Le point de vue d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université

Par Catherine Lemay

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vertu d'un protocole
d'entente avec l'Université du Québec en Outaouais en vue de l'obtention du grade
Maître ès arts (M.A.) en travail social**

Québec, Canada

© Catherine Lemay, 2023

RÉSUMÉ

Les populations universitaires sont particulièrement vulnérables à l'égard de la santé mentale, de sorte de vivre davantage de stress et d'anxiété que la population générale (Liu et al., 2019). À cet effet, il a été montré que le contexte pandémique de la COVID-19 a su accroître cette fragilité psychologique chez ces étudiants en provoquant des manifestations parfois similaires au trouble de stress post-traumatique (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Néanmoins, il est raisonnable de croire à une difficulté collective de bien définir ces enjeux que sont le stress et l'anxiété en milieu universitaire, thèmes qui sont fréquemment caractérisés de maux du siècle. Cette difficulté quant à l'exercice de bien les définir peut engendrer une indifférenciation quant à la souffrance vécue. Également, peu d'études québécoises se sont spécifiquement intéressées au vécu des étudiants universitaires en lien avec le stress et l'anxiété selon un devis de recherche qualitatif dans le contexte actuel de la COVID-19. À la lumière de ces constats, ce projet de mémoire a pour but de documenter le point de vue d'étudiants en lien avec le stress et l'anxiété vécus à l'université en considérant l'influence de la COVID-19. Pour ce faire, cette étude a comme objectifs spécifiques d'identifier les conséquences du stress et de l'anxiété, de dégager les facteurs de risque personnels, familiaux, sociaux, scolaires et sociétaux associés au stress et à l'anxiété, de décrire les stratégies d'adaptation préconisées par les étudiants universitaires et enfin de distinguer l'influence qu'a exercée la pandémie de la COVID-19 sur le vécu de l'étudiant face au stress et à l'anxiété. Pour ce faire, cette recherche qualitative de type descriptive préconise une méthode d'échantillonnage non probabiliste de participants volontaires (n=10). L'entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 60 minutes est privilégiée ainsi que la complétion d'une fiche sociodémographique. Une analyse de contenu est effectuée à l'aide du logiciel N'Vivo11. Les résultats indiquent que les conséquences perçues du stress et de l'anxiété à l'université sont majoritairement d'ordre psychologique (n=8) et social (n=5). De plus, peu de facteurs de risque relèvent de l'ordre individuel alors que la majorité des participants les ont identifiés comme étant d'ordre scolaire, social et sociétal. Quant aux stratégies d'adaptation, l'ensemble des participants (n=10) a affirmé prioriser celles qui sont liées à leurs intérêts et donc à leurs émotions comme l'activité physique, la musique ou la méditation. L'influence de la COVID-19 a aussi été évaluée et le principal résultat est à l'égard des stratégies d'adaptation de sorte que ce contexte pandémique a initié une consommation accrue d'alcool dans un objectif d'évitement. Ces résultats doivent être interprétés en considérant certaines limites de l'étude soit la taille restreinte de l'échantillon, le fait que les participants proviennent d'une seule et même université, la présence de désirabilité sociale et les particularités territoriales du Saguenay Lac-Saint-Jean. Néanmoins, cette étude a permis de donner une voix à certains étudiants quant à leur vécu lié au stress et à l'anxiété à l'université. Les résultats confirment l'importance de préconiser une approche bioécologique lors de l'étude d'enjeux inhérents à la santé mentale comme le stress et l'anxiété à l'université afin d'en comprendre l'entière complexité des facteurs et de permettre la responsabilisation de l'ensemble des systèmes ayant une influence sur ces réalités comme le réseau familial, social, scolaire et sociétal.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	I
TABLE DES MATIÈRES	II
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	VII
REMERCIEMENTS	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Étudier à l'université à l'ère des sociétés modernes	3
1.2 Le stress et l'anxiété : les maux du siècle.....	4
1.3 Enjeux entourant les connaissances scientifiques	5
1.4 L'influence de la COVID-2019 sur la santé des populations universitaires	7
1.5 La pertinence de cette étude	8
CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS.....	10
2.1 Concept de stress et définitions.....	10
2.2. Concepts d'anxiété et de troubles anxieux et leurs définitions.....	13
2.3 L'ampleur du stress et de l'anxiété en milieu universitaire : état des lieux	16
2.4 Les conséquences du stress et de l'anxiété.....	19
2.5 Les facteurs associés au stress et à l'anxiété à l'université	20
2.5.1 Les facteurs de risque	21
2.5.2 Les facteurs de protection	25
2.6 Les stratégies d'adaptation face au stress et à l'anxiété	26
2.7 Accompagnement des étudiants universitaires vivant du stress et de l'anxiété	28
2.8 Les limites des recherches actuelles.....	29
CHAPITRE 3 – CADRES THÉORIQUES.....	31
3.1 Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner	31
3.2 L'approche transactionnelle du stress et du coping de Lazarus et Folkman	35
CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE.....	37
4.1 Les objectifs de la recherche.....	37
4.2 Le type de recherche privilégié.....	38

4.3 La population et l'échantillon à l'étude.....	39
4.4 Les méthodes de recrutement	39
4.5 La collecte des données	40
4.6 L'analyse des données.....	42
4.7 Les considérations éthiques	43
CHAPITRE 5 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	44
5.1 Le profil des participants	44
5.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon	44
5.1.2 Les représentations du stress et de l'anxiété à l'université	47
5.1.3 Les manifestations perçues du stress et de l'anxiété	49
5.2 Les conséquences du stress et de l'anxiété à l'université.....	51
5.2.1 Les conséquences physiques	52
5.2.2 Les conséquences psychologiques	53
5.2.3 Les conséquences sociales	55
5.2.4 Les conséquences professionnelles	56
5.3 Les facteurs de risque associés au stress et à l'anxiété.....	58
5.3.1 Les facteurs de risque individuels	58
5.3.2 Les facteurs de risque scolaires.....	59
5.3.3 Les facteurs liés à l'entourage immédiat	63
5.3.4 Les facteurs de risque sociétaux.....	64
5.3.5 La COVID-19 : un nouveau facteur de risque	65
5.4 Les stratégies d'adaptation au stress et à l'anxiété.....	67
5.4.1 Stratégies d'adaptation centrées sur l'émotion	67
5.4.2 Stratégies d'adaptation centrées sur le problème	69
5.4.3 Obstacles quant au recours à l'aide	70
CHAPITRE 6 - DISCUSSION	73
6.1 Les représentations et les conséquences du stress et de l'anxiété en milieu universitaire	73
6.2 Les facteurs de risque du stress et de l'anxiété à l'université	76
6.3 Les stratégies d'adaptation face au stress et à l'anxiété	79
6.4 L'influence de la COVID-19	79
6.5 Des lacunes quant à l'accessibilité des ressources d'aide	80

6.6 Les forces et les limites de la recherche	81
6.7 Les perspectives de recherches futures	83
6.8 Les retombées pour le travail social	84
CONCLUSION	85
RÉFÉRENCES	87
Annexe 1 : Fiche signalétique	108
Annexe 2 : Guide d’entrevue	104
Annexe 3 : Formulaire d’information et de consentement.....	97
Annexe 4 : Certification éthique.....	111

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. CONSÉQUENCES BIOPSYCHOSOCIALES DU STRESS ET DE L'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ	20
TABLEAU 2. FACTEURS DE RISQUE ASSOCIÉS AU STRESS ET À L'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ SELON LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN	25
TABLEAU 3. THÈMES ET SOUS-THÈMES RETENUS	41
TABLEAU 4. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS	45
TABLEAU 5. LES MANIFESTATIONS PHYSIQUES ET PSYCHOLOGIQUES ASSOCIÉES AU STRESS ET À L'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ.....	50

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. MODÈLE ÉCOLOGIQUE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN.....	34
FIGURE 2. COURBE RELIANT LE STRESS ET LA PERFORMANCE PAR LUPIEN (2020).....	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACHA	American College Health Association
APA	American Psychiatric Association
CESH	Centre d'études sur le stress humain
DASS-21	Depression Anxiety Stress Scale-21
DSM-5	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
HADS	Hospital Anxiety and Depression Scale
IE	Intelligence émotionnelle
TAG	Trouble d'anxiété généralisé
TECFÉE	Test de certification en français écrit pour l'enseignement

REMERCIEMENTS

Ces pages représentent l'aboutissement d'un parcours universitaire teinté de six belles années, dont la réalisation d'un baccalauréat en psychologie, ainsi que cette maîtrise en travail social. Une rencontre sincère avec moi-même, un dépassement de soi et surtout, de multiples efforts qui n'auraient pu être déployés sans la présence de nombreuses personnes significatives sur ma route.

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Mme Nathalie Sasseville, pour sa rigueur, son ouverture, sa disponibilité et ses nombreux conseils qui ont su me guider vers le chemin de la réussite.

Un précieux merci à mes amies de toujours; Cynthia, Laurie et Marie-Alice pour votre écoute constante, votre support et nos moments autour d'un café qui m'ont permis l'équilibre tout au long de mon parcours.

Aux magnifiques personnes du H4; Camille, Ève et Olivia. Votre accueil, nos nombreuses discussions et votre bienveillance ont nourri ma motivation durant les derniers mois de rédaction, un sincère merci.

À ma sœur de cœur, Marie-Anne. Un merci tout spécial pour ton aide à la transcription de verbatims, pour tes précieux conseils et pour ton soutien quotidien qui m'ont permis d'atteindre mes objectifs avec douceur.

À mes parents, Lucie et Sylvain, sans qui ce parcours n'aurait définitivement pas été le même. Aucun mot n'est assez puissant pour vous témoigner ma reconnaissance et le bonheur que j'ai d'être votre fille. Merci pour votre support, votre disponibilité, votre amour et votre écoute qui font une réelle différence dans ma vie.

À Pierre-Alexandre, mon complice de vie qui m'a accompagné durant toutes ces années universitaires. À toi qui m'as constamment encouragé, écouté et conseillé. Je n'aurais pu espérer une meilleure épaule pour m'aider à traverser ce parcours. Un immense merci d'être celui que tu es.

Finalement, un énorme merci aux dix personnes qui ont volontairement accepté de participer à cette étude. Aller à votre rencontre a été pour moi une réelle source d'inspiration tant sur le plan professionnel que personnel. Vous êtes l'essence de ces pages et je souhaite sincèrement que ces dernières vous rendent honneur.

INTRODUCTION

Les études universitaires occupent une place de plus en plus importante au sein de notre société actuelle de sorte que plusieurs individus font le choix d'entreprendre ce type de parcours académique (Statistique Canada, 2016). D'une part, la performance et la compétence sont des atouts valorisés. D'autre part, ce contexte est reconnu comme étant un environnement potentiellement stressant et anxiogène (January et al., 2018; Kroshus et al., 2021; Liu et al., 2019). À cet effet, il est possible de remarquer que les étudiants universitaires sont vulnérables sur le plan de la santé mentale alors qu'ils témoignent vivre du stress et de l'anxiété (January et al., 2018; Liu et al., 2019). Puis, la pandémie mondiale de la maladie à coronavirus 2019 (COVID-19) a exacerbé cette fragilité psychologique chez les étudiants universitaires (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Cependant, rares sont les études québécoises qui ont exploré le vécu des étudiants universitaires en lien avec le stress et l'anxiété dans le contexte actuel de la COVID-19. En ce sens, ce présent mémoire a pour but de documenter le point de vue d'étudiants en lien avec le stress et l'anxiété vécus à l'université en considérant l'influence de la COVID-19. Cette étude qualitative de type descriptive réalisée auprès de dix étudiants de premier cycle de l'UQC permettra d'identifier les conséquences du stress et de l'anxiété, de dégager les facteurs de risque personnels, familiaux, sociaux, scolaires et sociétaux associés au stress et à l'anxiété, de décrire les stratégies d'adaptation préconisées par ces derniers et enfin de distinguer l'influence qu'a exercée la pandémie de la COVID-19 sur le vécu de l'étudiant face au stress et à l'anxiété.

C'est en cohérence avec ces constats que ce mémoire se divise en six chapitres. Le premier fait état de la problématique à l'étude en exposant ce que sont les enjeux de stress et d'anxiété à l'université ainsi que les conséquences qui y sont associées, et ce, en expliquant l'influence du contexte de la COVID-19. Le deuxième chapitre recense les principaux écrits ayant porté sur le stress et l'anxiété à l'université permettant de démystifier les principaux facteurs de risque, les stratégies d'adaptation préconisées par cette population ainsi que les enjeux liés à l'accompagnement servant ainsi à mettre en lumière les principales forces et limites méthodologiques des études actuelles. Puisque chaque étudiant a son propre vécu et qu'il importe de comprendre l'influence de l'ensemble des systèmes sur le développement des manifestations de stress et d'anxiété, ce dernier sera étudié selon le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) au troisième chapitre tout en étudiant les stratégies d'adaptation à partir de l'approche transactionnelle du stress et du coping de Lazarus et Folkman (1984). Le quatrième chapitre aborde les aspects méthodologiques propres à cette étude en exposant les objectifs spécifiques, les outils de collecte de données ainsi que le déroulement de la recherche. Le cinquième chapitre permet la présentation des résultats en regard des caractéristiques sociodémographiques, des conséquences ainsi que des facteurs associés au stress et à l'anxiété tout en décrivant l'influence de la COVID-19 à l'égard de ces enjeux. Enfin, le sixième chapitre tisse des liens entre les différents résultats de l'étude dans le but de faire émerger des réflexions scientifiques, des recommandations et des perspectives cliniques pour le travail social.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose la problématique à l'étude, dont l'objectif principal est de documenter le point de vue des étudiants quant au stress ainsi qu'à l'anxiété vécus à l'université. À cet effet, cinq sections distinctes permettent de bien comprendre ces enjeux. D'abord, une brève mise en contexte des particularités du milieu universitaire au sein des sociétés modernes est présentée. Ensuite, bien que les concepts de stress et d'anxiété sont définis comme les maux du siècle actuel, une courte explication de la nature de certaines difficultés collectives à bien les définir est expliquée. De plus, un état des connaissances scientifiques est établi suivi de l'influence de la COVID-19 sur la santé des populations universitaires. Enfin, la pertinence de ce mémoire est décrite.

1.1 Étudier à l'université à l'ère des sociétés modernes

Il est estimé que plus d'un Canadien sur deux âgé de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégiales ou un diplôme d'études universitaire, ce qui représente une augmentation de 48,3 % par rapport à 2006 (Statistique Canada, 2016). Aller à l'université n'est désormais plus réservé à l'élite puisque plusieurs individus choisissent de fréquenter ce milieu. Les études universitaires occupent donc une place de plus en plus importante dans la trajectoire scolaire actuelle.

Le choix d'aller à l'université a toutefois été montré comme pouvant engendrer du stress et de l'anxiété (January et al., 2018 ; Kroshus et al., 2021 ; Liu et al., 2019). En effet, dans une société de performance où les exigences ne cessent d'augmenter, le milieu

universitaire peut s'avérer être un environnement qui affecte la santé mentale des étudiants (Kroshus et al., 2021 ; Liu et al., 2019). Ces institutions d'enseignement supérieur sont largement axées sur le développement de compétences personnelles, l'atteinte de résultats ainsi que la réussite (Liu et al., 2019). Or, cette excellence n'est pas nécessairement atteignable chez l'ensemble des étudiants universitaires et peut ainsi produire un inconfort ainsi que de l'incertitude chez certains (Fernández et al., 2013). Cela renvoie au contexte d'inclusion scolaire et de pédagogie universelle qui stipule l'importance de considérer les différences de l'ensemble des élèves dans une perspective de dénormalisation afin d'assurer le développement de leur plein potentiel (Bergeron et al., 2011). Or, force est de constater la prédominance de l'enseignement traditionnel, et ce, dès le primaire (Bergeron et al., 2011). En effet, cette idéologie oblige à statuer sur les capacités et les incapacités des élèves à faire comme les autres, à évaluer ce que ce dernier sait faire ou ne fait pas faire, provoquant ainsi une hiérarchisation des apprenants aux dépens de la réponse à leurs besoins réels (Bergeron et al., 2011).

1.2 Le stress et l'anxiété : les maux du siècle

La société actuelle prône un culte de la performance, se traduisant par une quête de l'élitisme et l'atteinte de résultats élevés (Liu et al., 2019). En effet, Ehrenberg (1991) affirme que la réussite sociale passe inévitablement par la performance alors qu'il faut d'abord être performant pour être reconnu socialement. Ayant le désir de se conformer aux nombreuses attentes de son environnement social, l'étudiant qui fait le choix d'entreprendre des études universitaires amorce un parcours individuel pouvant provoquer

du stress et de l'anxiété, notamment en raison du climat de performance (Liu et al., 2019). À vrai dire, une étude québécoise effectuée auprès de 12 208 cégépiens révèle que 33% des participants ressentent une pression liée à la performance scolaire et cela constitue un des principaux facteurs explicatifs de la détresse psychologique et de l'anxiété (Gosselin et Ducharme, 2017).

Parallèlement à ces réalités, il est possible d'observer que les concepts de stress et d'anxiété font l'objet de nombreuses discussions au quotidien, si bien qu'il n'est pas rare de caractériser ces enjeux comme les maux du siècle actuel (Stora, 2010). Cependant, il est raisonnable de croire à une difficulté collective à bien définir ces réalités, ce qui engendre une indifférenciation quant à la souffrance causée par le stress et celle de l'anxiété. Cela peut assurément engendrer des impacts sur l'étudiant qui témoigne vivre ces réalités, de sorte qu'il peut tendre vers une banalisation ou une minimisation de sa détresse psychologique.

1.3 Enjeux entourant les connaissances scientifiques

Il a été montré précédemment que le stress et l'anxiété constituent des problèmes sociaux importants auxquels il importe de s'y attarder. À cet effet, la prévalence du stress chez la clientèle universitaire varie de 5 % à 80 % selon les recherches (Bayram et Bilgel, 2008; Boujut et al., 2009; Ketata et al., 2021; Liu et al., 2019). La prévalence de l'anxiété chez la communauté universitaire varie, quant à elle, de 10 % à 48,2 % selon les études (Fernández-Rodríguez et al., 2019; Ketata et al., 2021; Liu et al., 2019; Rankin et al., 2018). Ces chiffres démontrent que le stress est davantage prédominant en comparaison à

l'anxiété. L'état actuel des connaissances permet d'observer qu'il est difficile d'évaluer l'ampleur exacte du stress et de l'anxiété, en raison de différents enjeux méthodologiques dont entre autres, la façon de les définir ainsi que les instruments de mesure utilisés (General Anxiety Disorder-7, Patient Health Questionnaire-9, Hospital Anxiety And Depression Scale, etc.) (Liu et al., 2019). Il devient donc difficile de comprendre la sévérité des manifestations du stress et de l'anxiété et leurs réelles implications en regard de la santé mentale d'un étudiant.

Sur le plan des conséquences, le stress et l'anxiété entraînent des impacts biopsychosociaux (physiques, psychologiques, sociales, scolaires et professionnelles) importants pour les étudiants qui en sont aux prises (Centre d'études sur le stress humain [CESH], 2019; Goldman-Mellor et al., 2014; Ishii et al., 2018; Kennedy et al., 2008). Les études disponibles empruntent une vision majoritairement biomédicale de ces phénomènes. Quelques recherches préconisant une approche psychosociale mentionnent des impacts en regard de l'isolement, de la diminution du fonctionnement social de l'étudiant ainsi que l'apparition de difficultés sociales liées aux relations interpersonnelles (Eisenberg et al., 2007; Goldman-Mellor et al., 2014). Ces résultats prouvent donc la nature sociale du stress et de l'anxiété et la nécessité de s'y intéresser. De plus, à ce jour, aucune distinction n'est émise quant aux conséquences qui sont propres au stress et à celles caractérisant l'anxiété. Plus précisément, il est fréquent de constater l'existence des mêmes conséquences tant pour le stress que celles liées à l'anxiété, car les auteurs n'émettent pas de distinction spécifique à l'égard de ces enjeux.

Enfin, les études actuellement disponibles qui ont jusqu'ici documenté les facteurs associés au stress et à l'anxiété en milieu universitaire sont majoritairement de l'ordre individuel (ex.: sexe, genre, traits de personnalité, etc.) et utilisent majoritairement des devis de recherche quantitatives. Peu d'entre elles s'intéressent à l'influence des autres systèmes (ex.: familial, relationnel, scolaire ou sociétal) sur le développement de ces problématiques. À ce titre, peu d'études qualitatives canadiennes et québécoises sont disponibles afin de documenter ces réalités auprès des populations universitaires selon une perspective bioécologique.

1.4 L'influence de la COVID-2019 sur la santé des populations universitaires

L'étude du stress et de l'anxiété en milieu universitaire ne peut faire fi du contexte pandémique de la COVID-19. En effet, nombreuses sont les études qui ont porté sur les catastrophes naturelles et qui ont montré son influence sur les problématiques sociales et même leurs apparitions (Généreux et al., 2015; Maltais et al., 2019; Pfefferbaum et al., 2015).

La pandémie a occasionné des effets sans précédent sur la santé mentale des populations universitaires, tels que le stress et l'anxiété (Cody et al., 2022; Evans et al., 2021; Lu et al., 2020; Prowse et al., 2021). À titre d'exemple, une étude québécoise du Réseau de l'Université du Québec réalisée auprès de 2754 étudiants et employés révèle que 45 % des répondants ont des manifestations compatibles avec le trouble d'anxiété généralisé (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Plus du tiers de la population universitaire (37,6 %) présente des manifestations de stress post-traumatique (Bergeron-Leclerc et al.,

2020). Une seconde étude réalisée auprès de 2100 étudiants universitaires résidant aux États-Unis mentionne que 38,5 % d'entre eux ont vécu un niveau modéré à sévère d'anxiété durant la pandémie de la COVID-19 (Wang et al., 2020). Or, malgré le nombre accru d'études s'intéressant aux impacts psychosociaux de la COVID-19 sur la santé des populations universitaires, peu d'entre elles ont interrogé le vécu de ces étudiants selon un devis de recherche qualitative.

Depuis le décret d'état d'urgence sanitaire de mars 2020, (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec [MSSS], 2020), les populations scolaires ont été soumises à différents enjeux liés au contexte pandémique. Notamment, elles ont été les premières à être affectées par des fermetures d'établissements et elles ont vu le passage de l'enseignement en présentiel vers les plateformes numériques (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Ensemble, ces changements ont demandé à ces populations de déployer des énergies considérables afin de s'adapter à cette nouvelle réalité. À ces stratégies d'adaptation s'ajoute l'adoption rapide des pratiques inhérentes à la distanciation physique ainsi qu'au confinement à domicile.

1.5 La pertinence de cette étude

Cette présente étude s'inscrit dans un contexte où : **a)** les distinctions quant aux réalités entourant les concepts de stress et d'anxiété sont peu documentées dans la littérature, de sorte qu'il importe de développer des connaissances plus fines et complexes à l'égard de ces enjeux ; **b)** les recherches actuelles sur le stress et l'anxiété à l'université proposent majoritairement des devis quantitatifs. Il importe alors de donner la voix aux

étudiants concernés afin qu'ils partagent le sens relatif à ces problématiques ainsi que les conséquences et les facteurs qui y sont associés ; **c)** malgré que le contexte pandémique de la COVID-19 augmente la fragilité psychologique des étudiants universitaires, l'étendue réelle des impacts sur la santé de ces derniers demeure inconnue du fait de la persistance de cette crise sanitaire dans le temps ; **d)** la prédominance du modèle médical dans la compréhension du stress et de l'anxiété en contexte universitaire qui engendre une méconnaissance de l'influence des autres systèmes tels que la famille, les pairs, l'environnement scolaire et la société dans la recherche de solutions tant individuelles que collectives. De ce fait, il importe de redonner du pouvoir à l'étudiant et ainsi que de mettre en lumière le rôle crucial des autres acteurs entourant ces étudiants dans l'amélioration de leurs conditions.

Pour ces raisons, ce mémoire a donc pour but de documenter les perceptions d'étudiants universitaires de premier cycle quant à leurs vécus liés au stress et à l'anxiété lors de leur parcours académique. Plus précisément, il s'agit de :

- a) identifier les conséquences du stress et de l'anxiété ;
- b) dégager les facteurs de risque personnels, familiaux, sociaux, scolaires et sociétaux associés au stress et à l'anxiété ;
- c) décrire les stratégies d'adaptation préconisées par ces derniers ;
- d) distinguer l'influence qu'a exercée la pandémie de la COVID-19 sur le vécu de l'étudiant face au stress et à l'anxiété.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

Ce second chapitre fera état des principaux écrits liés au stress et à l'anxiété en contexte universitaire. Il traite d'abord du concept de stress ainsi que les définitions qui y sont associées. Ensuite, les concepts d'anxiété et de troubles anxieux sont décrits tout en présentant leurs définitions. De plus, l'état des lieux quant à l'ampleur du stress et de l'anxiété à l'université est présenté. Également, les principaux facteurs de risque et de protection qui influencent le développement de manifestations liées au stress et à l'anxiété à l'université seront détaillés. Aussi, le type de stratégies d'adaptation préconisé par les étudiants universitaires avant et pendant la crise sanitaire de la COVID-19 est décrit. Également, les différents enjeux liés à l'accompagnement de ces derniers sont présentés. Enfin, les forces et les limites des études actuelles sont exposées.

2.1 Concept de stress et définitions

Le **stress** est un mécanisme d'adaptation primordial à la survie de l'être humain (Lupien, 2010). Plus spécifiquement, ce concept a émergé des recherches médicales de Hans Selye en 1920 à l'Université du Québec à Montréal (CESH, 2019). Ce dernier a alors suggéré une première définition du stress soit : « une contrainte qui est non-spécifique sur le corps et qui est engendrée par des irrégularités dans le fonctionnement normal d'un individu (CESH, 2019, p.1) ». D'autres chercheurs ont par la suite défini le stress telle une manifestation du corps face à un danger, une menace, une contrainte ou un défi généré dans une situation perçue comme menaçante (Leclaire et Lupien, 2018). Par conséquent,

cette perception de la menace engendre la sécrétion d'hormones (dont le cortisol) qui prépare ainsi le corps à la défense (Leclaire et Lupien, 2018). Or, les définitions énoncées précédemment renvoient à une compréhension individuelle et physiologique du stress.

Tout un autre pan de littérature considère que l'adaptation et l'ajustement d'une personne face à des changements de son environnement font également partie de la définition du stress (Dougall et Baum, 2011). En effet, en raison de la complexité de la problématique ainsi que son influence avec divers facteurs, le stress peut être abordé selon une dimension biopsychosociale. C'est pourquoi la définition suivante du stress sera retenue pour cette étude : « Le stress est la riposte de l'organisme lorsqu'il est mis à l'épreuve par un agent stressant, c'est-à-dire un stimulus externe qui produit une tension interne. Il est le résultat non spécifique de la transaction entre la personne et son environnement (Bloch et al., 1999, p.70) ».

Depuis plus de trente ans, un consensus scientifique demeure à l'effet que même si la source de stress est différente pour chaque individu, il y a un ensemble d'éléments communs qui provoque la sécrétion d'hormones de stress pour tout le monde (CESH, 2019). Mise à part une agression directe au corps (ex.: maladie, douleur), pour qu'une situation soit stressante, elle doit être interprétée comme **N**ouvelle ou **I**mprévisible, avoir le sentiment de ne pas **C**ontrôler la situation ou de ressentir son **É**go menacé par quelque chose (Dickerson et Kemeny, 2004; Lupien, 2010). En d'autres mots, cette explication renvoie aux quatre composantes du stress connues sous l'acronyme de C-I-N-É et plus une situation contient de composantes, plus celle-ci s'avère stressante (Lupien, 2010). Les manifestations physiques associées au stress se caractérisent par une dilatation des

pupilles, une accélération du rythme cardiaque, le redressement des poils, une respiration saccadée, des muscles tendus, l'ouverture des glandes sudoripares provoquant la transpiration, un regard qui se met à butiner, des colères spontanées, des oublis et des pensées dirigées constamment envers la situation, la personne ou l'événement qui provoque le stress (Lupien, 2010).

Également, certains auteurs émettent une distinction entre des stressseurs physiques et ceux d'ordres psychologiques¹. À ce titre, il convient de mentionner que la population universitaire est davantage confrontée à des stressseurs psychologiques (ex.: Évaluations, comparaison avec les pairs, préoccupations à l'égard des finances, etc.). La littérature mentionne également que le stress peut être absolu (i-e. que l'ensemble des personnes qui sont confrontées à ces stressseurs les interprètent comme menaçant : ex.: tremblement de terre) ou relatif (CESH, 2019). Les institutions d'enseignement, dont les universités, renvoient davantage aux stressseurs relatifs de sorte que seulement certaines personnes confrontées à ces derniers les interprètent comme étant menaçants et stressants : ils sont subjectifs et causent différentes réactions chez différentes personnes (ex.: Évaluation, présentation orale, stage, etc.) (CESH, 2019). Cependant, la COVID-19 agit à titre de stressseur absolu menaçant le quotidien de l'ensemble des étudiants universitaires.

¹ Les stressseurs physiques se définissent tels : « Des stressseurs qui provoquent une tension ou une contrainte sur le corps (Ex. des blessures, de la douleur, des maladies chroniques, etc.) (Centre d'études sur le stress humain, 2019) ». Quant aux stressseurs psychologiques, ils renvoient à : « Des événements, des personnes, des situations ou tout ce qui peut être interprété comme négatif ou menaçant (Examens, présentations orales, la comparaison avec les pairs, etc.) (CESH, 2019, p.1).

Enfin, il est possible d'établir une distinction entre un stress aigu et un stress chronique. Le terme aigu n'est pas nécessairement mauvais pour l'organisme puisqu'il signifie une sécrétion d'hormones de stress lorsqu'il y a des situations spécifiques où l'individu perçoit qu'il a peu de contrôle et qu'il y a des éléments imprévisibles, nouveaux ou qui menacent potentiellement l'égo (CESH, 2019). La chronicité du stress s'installe lors d'une exposition prolongée et répétée à des contextes qui provoquent la sécrétion d'hormones associées à ce concept (CESH, 2019). Le stress chronique est dommageable pour la santé, car il affaiblit l'organisme et peut mener à l'épuisement de ce dernier (CESH, 2019). Il est alors possible de penser que la COVID-19 engendre du stress chronique chez un bon nombre d'individus du fait de sa persistance dans le temps ainsi que ces nombreux éléments d'imprévisibilité et de nouveauté qui donnent l'impression de perdre le contrôle et de percevoir l'égo menacé. Les étudiants universitaires n'y feraient donc pas exception. En somme, à la lumière de ce qui précède, le stress vécu en milieu universitaire emprunte une définition systémique soit une interaction de l'étudiant avec son environnement selon des stressseurs psychologiques qui peuvent être de nature aiguë ou chronique.

2.2. Concepts d'anxiété et de troubles anxieux et leurs définitions

Plusieurs définitions sont actuellement disponibles afin de définir le concept d'anxiété, mais aucune ne fait l'objet d'un consensus au sein de la communauté scientifique. À vrai dire, certains chercheurs proposent une compréhension universelle et

adaptative de ce concept alors que d'autres expliquent l'anxiété selon des critères et une pathologie spécifique.

Selon Bloch et al. (1999, p.70), l'**anxiété** serait définie telle : « un état de non-quiétude dans lequel prédomine l'appréhension d'une situation qui, bien que généralement indéterminée, pourrait s'avérer désagréable, voire dangereuse ». Quant à Spielberger (1972, p.20), ce dernier définit l'anxiété telle une émotion et la considère comme : « une condition ou un état émotionnel désagréable qui se caractérise par des sensations subjectives de tension, d'appréhension et d'inquiétude, et par l'activation du système nerveux ». Dumas (2007) appuie cette compréhension en affirmant que l'anxiété est une « émotion universelle » qui permet de se préparer à faire face à une menace. Également, certains auteurs définissent l'anxiété telle : « une inquiétude engendrée par de l'incertitude ressentie par un individu face à des situations qui peuvent lui nuire » (Bandura, 1988; Sarason, 1988). Cette incertitude ne serait pas nécessairement reconnue ou consciente chez un individu (Bandura, 1988). En somme, ces différentes définitions associent l'anxiété à une forme d'inquiétude liée à une incertitude perçue par un individu. Cette inquiétude est caractérisée par l'anticipation disproportionnée d'une menace réelle future qui peut engendrer divers symptômes tels que des douleurs musculaires, des palpitations cardiaques, de la tachycardie, des vertiges et des sensations d'étourdissement, des bouffées de chaleur ou de froid, la présence d'une boule dans la gorge, la sécheresse buccale et des nausées (American Psychiatric Association [APA], 2013).

En ajout à ces définitions se trouvent diverses compréhensions de l'anxiété quant à sa permanence dans le temps. En effet, il importe de distinguer trois niveaux d'anxiété,

soit l'état anxieux, le trait anxieux et le trouble anxieux (Lupien, 2018). L'état anxieux est temporaire et disparaît généralement lorsque la situation stressante est terminée comme la fin d'un examen (Lupien, 2018). Quant à l'anxiété de trait, elle renvoie à une caractéristique de la personnalité où la personne désire avoir un contrôle total sur l'ensemble des sphères de sa vie et fait face à une inquiétude constante face aux divers événements du quotidien (Lupien, 2018).

Lorsque la peur, l'anticipation de conséquences négatives ou une détresse excessive s'installent de façon chronique pendant six mois ou plus chez un individu provoquant ainsi des symptômes physiques et des perturbations du comportement, il est question de **troubles anxieux** (APA, 2013). Ces derniers sont généralement caractérisés par l'évitement de situations, d'objets ou de sensations qui provoquent les pensées et les manifestations anxieuses, ce qui rend ces problématiques incapacitantes (APA, 2013). Ce mécanisme d'évitement contribue au maintien de l'anxiété, car en évitant de confronter la peur, la personne ne peut réaliser que celle-ci s'avère disproportionnée (APA, 2013).

Les individus ayant un trouble anxieux expérimentent des symptômes cognitifs, physiques et comportementaux d'angoisse qui sont caractérisés comme intenses, fréquents, persistants et graves, et pour qui l'angoisse provoque une détresse qui nuit à leur fonctionnement sur différents plans (social, affectif, professionnel, etc.) (APA, 2013). À ce jour, le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) répertorie onze troubles anxieux, dont la phobie spécifique, la phobie sociale, le trouble d'anxiété généralisé (TAG), le trouble panique, l'agoraphobie, l'anxiété de séparation, le mutisme sélectif, les troubles anxieux induits par la consommation de médicaments ou de

substances, les troubles anxieux dus à une autre condition médicale, les autres troubles anxieux spécifiés et les autres troubles anxieux non spécifiés. Le trouble anxieux apparaît habituellement tôt lors de la période de l'adolescence ou au début de l'âge adulte (APA, 2013). En somme, l'anxiété en milieu universitaire peut être de trois ordres soit un état temporaire, un trait de la personnalité ou un trouble anxieux (Lupien, 2018). Malgré ces précisions, peu d'étudiants font à ce jour la distinction entre le stress, l'anxiété et les troubles anxieux en raison de la similarité de leurs manifestations, à moins d'avoir reçu un diagnostic précis à cet effet.

2.3 L'ampleur du stress et de l'anxiété en milieu universitaire : état des lieux

Une étude de Liu et al. (2019) effectuée auprès de 1401 étudiants universitaires provenant de la Chine a utilisé le questionnaire *Depression Anxiety Stress Scale-21* (DASS-21; Lovibond et Lovibond, 1995) afin d'évaluer la prévalence de dépression, d'anxiété et de stress. À cet effet, 30% des étudiants affirment ressentir du stress modéré à extrêmement sévère (Liu et al., 2019). Une seconde enquête canadienne de l'American College Health Association (ACHA; 2016) réalisée auprès de 43 780 étudiants canadiens indique qu'un peu plus de 60% d'entre eux affirment se sentir plus stressés que la moyenne. Or, les multiples façons de définir le stress, les différents instruments de mesure utilisés ainsi que les variations quant à la taille d'échantillon des études permettent d'expliquer en partie les différences observées entre les prévalences de stress (Liu et al., 2019).

Ce serait particulièrement lors du premier trimestre d'étude que ces personnes percevraient un degré élevé de stress (Bayram et Bilgel, 2008; Faurie et al., 2016; Grebot et Barumandzadeh, 2005; Ketata et al., 2021). Chez environ 25% des étudiants universitaires, ce stress diminuerait au fil des années d'études (Faurie et al., 2016; Grebot et Barumandzadeh, 2005). Toutefois, 1 personne sur 4 développerait un stress chronique durant l'entièreté de son passage à l'université (Boujut et al., 2009). Par ailleurs, des chiffres documentent de l'ampleur du stress avec la pandémie mondiale de la COVID-19 (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Une étude québécoise effectuée au printemps 2020 auprès de 425 étudiants universitaires révèle que 50% des participants qualifient la pandémie comme étant un élément stressant alors que le stress global vécu par ces derniers est caractérisé de modéré à élevé (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Aussi, 20% affirment ressentir un stress global élevé en lien avec la COVID-19 (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Une seconde étude réalisée en France durant le premier confinement de 2020 auprès de 2570 étudiants universitaires montre que 62,5% d'entre eux considèrent leur situation universitaire comme étant le principal facteur de stress lors de la pandémie (Leyrit, 2020). Certaines études ont évalué la prévalence de l'anxiété en contexte universitaire, dont la recherche de Liu et al. (2019) effectuée auprès de 1401 étudiants provenant de différents domaines d'études (sciences humaines et sociales, sciences et génie et autres) a utilisé le questionnaire DASS-21 (Lovibond et Lovibond, 1995) afin d'établir la prévalence de l'anxiété. Celle-ci révèle que 26% de la clientèle universitaire vit de l'anxiété caractérisée de modérée à sévère pouvant potentiellement affecter leur fonctionnement social. Une autre étude réalisée auprès de 428 étudiants universitaires a utilisé le questionnaire DASS-

21 et démontre que 48,2 % d'entre eux manifestent des symptômes d'anxiété qualifiés de modérés à élevés (Rankin et al., 2018). Bien que fort intéressantes, ces études n'ont toutefois pas utilisé d'instruments de mesure en concordance avec les niveaux cliniques tels que proposés par le DSM-5. Il devient donc difficile de comprendre la sévérité des manifestations anxieuses et leurs réelles implications en regard de la santé mentale de ces étudiants. En réponse à cette critique, l'étude de Fernández-Rodríguez et al. (2019) composée de 706 étudiants universitaires a évalué la prévalence de l'anxiété à l'aide du questionnaire autoadministré *Hospital Anxiety and Depression Scale* (HADS; Zigmond et Snaith, 1983). Leurs résultats démontrent que 44,7% de l'échantillon manifestent de l'anxiété. À vrai dire, 24,2% sont des individus potentiellement à risque de développer un trouble anxieux et 20,5% sont des cas cliniques d'anxiété. Malheureusement, cette étude n'offre aucune donnée quant aux prévalences des différents troubles anxieux chez cette population. Certaines études ont également évalué la prévalence de troubles anxieux chez les étudiants universitaires, dont l'étude de Eisenberg et al. (2007) effectuée auprès de 2843 étudiants. Cette recherche a évalué la présence d'un trouble anxieux en utilisant le questionnaire *Patient Health Questionnaire* (PHQ-9; Kroenke et al., 2001). Les résultats démontrent que 2,9% des individus présentent un trouble anxieux (Eisenberg et al., 2007). Une seconde étude de Farrer et al. (2016) réalisée auprès de 611 étudiants universitaires a évalué la prévalence du trouble d'anxiété généralisé (TAG) à l'aide du questionnaire *General Anxiety Disorder* (GAD-7; Spitzer et al., 2006). Celle-ci révèle que 17,5 % des individus fréquentant l'université répondent aux caractéristiques cliniques d'un TAG.

2.4 Les conséquences du stress et de l'anxiété

Comme mentionné précédemment, les conséquences du stress et de l'anxiété présentent des similarités notables. Les études permettent de documenter leurs conséquences qui sont de l'ordre physique, psychologique, sociale, scolaire et professionnelle (Voir tableau 1).

Un groupe de chercheurs du CESH étudie depuis plusieurs années le concept de stress et ses nombreux impacts sur la santé des individus (CESH, 2019). Leurs travaux montrent que le stress et l'anxiété peuvent entraîner des conséquences sur la santé physique d'un individu à savoir : maux de tête, pression artérielle élevée, douleurs musculaires, troubles du sommeil et de l'appétit et difficultés liées à la digestion (CESH, 2019)¹.

Le stress et l'anxiété peuvent également engendrer des difficultés d'ordre psychologiques telles qu'une diminution de la qualité de vie, des idéations suicidaires, des symptômes dépressifs pouvant même mener à une dépression ainsi qu'une consommation accrue d'alcool et de drogues (Eisenberg et al., 2007; Kennedy et al., 2008)^{2,3}.

Sur le plan des conséquences sociales, le stress et l'anxiété sont susceptibles de provoquer de l'isolement ainsi que des difficultés au sein des relations interpersonnelles (Eisenberg et al., 2007; Goldman-Mellor et al., 2014)⁴.

Le stress et l'anxiété peuvent favoriser l'apparition de difficultés scolaires telles qu'un taux d'absentéisme élevé, une augmentation du risque de décrochage scolaire ainsi qu'une diminution des résultats scolaires, de l'attention et de la concentration (Ishii et al., 2018)⁵.

Enfin, le stress et l'anxiété peuvent engendrer des baisses de performances professionnelles ainsi que des difficultés liées à l'employabilité, notamment un taux d'absentéisme élevé (Eisenberg et al., 2007).²

TABLEAU 1. CONSÉQUENCES BIOPSYCHOSOCIALES DU STRESS ET DE L'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ

Physiques	Psychologiques	Sociales	Scolaires	Professionnelles
Troubles du sommeil, maux de tête, douleurs musculaires, pression artérielle élevée et problèmes digestifs. ¹	Symptômes dépressifs, diminution de la qualité de vie, idéations suicidaires, dépression, consommation d'alcool et de drogues. ^{2,3}	Isolement, diminution du fonctionnement social et difficultés sociales liées aux relations interpersonnelles. ^{2,4}	Haut taux d'absentéisme, risque élevé de décrochage scolaire, baisse des résultats scolaires, diminution de l'attention et de la concentration. ⁵	Baisse des performances professionnelles et difficultés liées à l'employabilité. ²

2.5 Les facteurs associés au stress et à l'anxiété à l'université

Les études permettent de documenter les facteurs qui sont susceptibles de favoriser le développement du stress et de l'anxiété ainsi que ceux pouvant en protéger son développement. Les deux prochaines sections présentent donc les facteurs de risque puis ceux de protection associés au stress et à l'anxiété à l'université.

2.5.1 Les facteurs de risque

Selon Alla (2016), un facteur de risque est : « une caractéristique individuelle ou collective dont la présence est associée à une modification de la probabilité (ou du risque) de survenue d'un événement de santé » (p.15). Il est possible de classer ceux-ci en quatre catégories; individuels, relationnels, sociétaux et temporels.

Certains facteurs *individuels* sont associés au stress et à l'anxiété vécus chez les étudiants universitaires. Le sexe et le genre féminin sont associés positivement au stress et à l'anxiété vécus à l'université (Barrera-Herrera et al., 2019). Une étude de Barrera-Herrera et al. (2019) effectuée auprès de 449 étudiants d'une université au Chili révèle qu'il y a une différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes concernant les symptômes de stress et d'anxiété ($t(444) = -5,07, p < .00$; $t(444) = -5,36, p < .001$). Cependant, il y a un manque de connaissances scientifiques quant à l'influence du genre sur la réactivité au stress (Lupien, 2010). À vrai dire, il est connu que les rôles de genre ainsi que les statuts sociaux des hommes et des femmes les exposent à diverses situations les rendant ainsi vulnérables et réactifs à différents stressseurs (Lupien, 2010). Toutefois, considérant le fait que la différenciation des rôles de genre et les statuts sociaux s'atténuent au fil des générations, il importe de constamment étudier cette question en suivant le cours de l'évolution (Lupien, 2010). Par ailleurs, le trait de personnalité perfectionniste constitue un facteur de risque au développement du stress et de l'anxiété (Lamarre et Marcotte, 2021). En ce sens, une étude effectuée auprès de 283 étudiants en première session collégiale révèle que ceux présentant un niveau élevé de perfectionnisme caractérisé de *maladif* ainsi qu'un faible niveau de pleine conscience contribuent à

l'émergence et au maintien des symptômes liés à l'anxiété (Lamarre et Marcotte, 2021). Ces auteurs expliquent que les étudiants perfectionnistes orientent majoritairement leurs actions et leurs préoccupations vers le futur, visant l'atteinte de résultats élevés (Lamarre et Marcotte, 2021). D'autres recherches affirment que les préoccupations inhérentes aux finances constituent un facteur de risque de l'apparition du stress et de l'anxiété chez les hommes qui étudient à l'université (Andrews et Wilbing, 2004; Farrer et al., 2016; Reveillere et al., 2001). En fait, ces derniers craignent particulièrement le chômage, les difficultés financières ainsi qu'une baisse de leurs revenus (Andrews et Wilbing, 2004). Cette situation est accentuée par l'augmentation des frais de scolarité au cours des dernières années (Hurst et al., 2013).

D'un point de vue des *relations interpersonnelles*, la présence de soutien favorise l'adaptation à la vie universitaire et représente un facteur de protection en regard d'une tolérance élevée au stress (Thomas et Borrayo, 2016). À vrai dire, plusieurs études affirment que le fait de percevoir un soutien social élevé est associé à une diminution des symptômes de stress et d'anxiété chez les étudiants universitaires (Lakey et Cohen, 2000; Rankin et al., 2018; Uchino, 2006). À l'inverse, plus les manifestations de stress ou d'anxiété sont élevées, moins le soutien social sera perçu élevé par l'étudiant (Barrera-Herrera et al., 2019). Or, la notion de perception est primordiale dans la compréhension de ce facteur puisqu'il est question de percevoir l'utilité, la disponibilité et l'adéquation du réseau d'un étudiant afin que la qualité de soutien social soit optimale pour ce dernier (Barrera-Herrera et al., 2019). En résumé, ce n'est pas la quantité, mais bien la qualité de soutien social qui importe dans ce contexte.

Également, la prévalence d'étudiants universitaires jouant un rôle de parent ou de proche aidant au sein de leur famille s'élève à 20% (Tremblay, 2020). De façon générale, la conciliation travail-études-famille est reconnue pour être un facteur pouvant engendrer du stress et de l'anxiété à l'université (Tremblay, 2020). Or, le contexte de la COVID-19 a exacerbé cette conciliation et ainsi exercé une influence sur le stress et l'anxiété de ces étudiants alors qu'ils ont poursuivi leurs apprentissages à distance tout en conjuguant de nouvelles réalités familiales (Tremblay, 2020).

Des éléments relatifs à l'institution d'enseignement s'ajoutent à la liste des facteurs de risque associés au stress et à l'anxiété. À ce titre, des études révèlent que le domaine d'étude serait potentiellement tributaire d'une vulnérabilité en termes de stress et d'anxiété (Boujut et al., 2009; Fernández-Rodríguez et al., 2019). Selon une étude de Fernández-Rodríguez et al. (2019), 57,6% des étudiants en sciences humaines expriment des taux cliniques d'anxiété plus élevés comparativement à ceux des sciences fondamentales (49,3%) et des sciences de la santé (43,8%). Ce sont donc les étudiants en sciences humaines qui semblent être les plus affectés psychologiquement (Fernández-Rodríguez et al., 2019).

Selon un angle *sociétal*, certaines études ont montré que les représentations négatives ainsi que la stigmatisation à l'égard des étudiants universitaires vivant du stress et de l'anxiété provoqueraient des comportements visant à masquer ces difficultés et parfois même à les nier (Chaudoye et al., 2019; Liu et al., 2019). Ces phénomènes sociaux engendrent souvent un refus à aller chercher l'aide psychosociale nécessaire, ce qui aggrave par le fait même les manifestations de stress et d'anxiété (Liu et al., 2019). De

plus, la performance serait aussi une inquiétude pour ces étudiants (January et al., 2018). Plus précisément, la pression de performance constitue un facteur de risque au développement de stress et d'anxiété chez cette population (Farrer et al., 2016; Reveillere et al., 2001; Welle et Graf, 2011). La COVID-19 est également un facteur agissant au niveau sociétal, car cette pandémie a été fréquemment comparée au même titre qu'une catastrophe naturelle engendrant de nombreux impacts sur les étudiants (Maltais et al., 2019).

Enfin, un facteur *temporel* se traduisant par le phénomène de transition a également été étudié par certains auteurs (Chaudoye et al., 2019; Farrer et al., 2016). Plus précisément, la transition vers l'université est qualifiée d'un moment de passage alors que l'individu entre potentiellement dans la vie d'adulte (Chaudoye et al., 2019). Ce dernier est grandement sollicité lors de cette période en raison des réaménagements et des contextes d'adaptation que cela lui demande (Chaudoye et al., 2019). Selon Stappenbeck et al. (2010), l'immersion dans un nouvel univers peut fragiliser les individus et donc les affecter psychologiquement. Le phénomène de transition est donc qualifié de facteur de risque alors que ce passage peut engendrer de l'anxiété de par sa nature de changements et de défis (Thurber et Walton, 2012).

**TABLEAU 2. FACTEURS DE RISQUE ASSOCIÉS AU STRESS ET À L'ANXIÉTÉ
À L'UNIVERSITÉ SELON LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE DU
DÉVELOPPEMENT HUMAIN**

Ontosystème	Microsystème	Mésosystème	Exosystème	Macrosystème	Chronosystème
Sexe, genre, perfectionnisme et préoccupations des finances (Barrera-Herrera et al., 2019).	Soutien social perçu (Rankin et al., 2018).	Conciliation travail-études-famille (Tremblay, 2020)	Domaine d'étude (Fernández-Rodríguez et al., 2019)	Performance, stigmatisation et représentatives négatives (Liu et al., 2019).	Transition (Chaudoye et al., 2019).

2.5.2 Les facteurs de protection

Les facteurs de protection sont définis comme des éléments qui modifient la réponse d'un individu aux risques de son environnement qui provoquent généralement des résultats négatifs (Ahern et Norris, 2011). En ce sens, certains attributs permettent l'atténuation des manifestations de stress et d'anxiété vécus à l'université. À vrai dire, plusieurs études portant sur l'influence de l'*intelligence émotionnelle (IE)* sur le stress et l'anxiété vécus chez les étudiants universitaires ont été réalisées durant les dernières années (Beiter et al., 2015; Mayer et al., 2016; Thomas et Zolkoski, 2020).

Par ailleurs, une revue de la littérature réalisée en 2012 suggère que les étudiants possédant un niveau élevé d'IE sont plus susceptibles d'expérimenter un niveau élevé de bien-être psychologique, de persévérance, de rétention de l'information et de réussite scolaire (Fernandez et al., 2012; Qualter et al., 2009; MacCann et al., 2011; Salami, 2011). Une seconde étude de Thomas et Zolkoski (2020) effectuée auprès de 277 étudiants

universitaires résidant aux États-Unis révèle que l'IE est associé positivement à la résilience ($r = 0,30$, $p < 0,05$) et que la résilience est associée négativement au stress perçu ($r = -0,57$, $p < 0,05$). Enfin, cela démontre que la réussite scolaire n'est pas uniquement dépendante des capacités intellectuelles, mais aussi du quotient émotionnel faisant référence à la résilience et à l'IE de l'étudiant (Thomas et Zolkoski, 2020).

2.6 Les stratégies d'adaptation face au stress et à l'anxiété

De façon générale, l'adaptation fait référence à l'ensemble des pensées et des comportements que déploie un individu pour faire face à une menace (ex.: le stress ou l'anxiété) afin d'éviter l'apparition de conséquences négatives sur son bien-être (CESH, 2019).

À cet effet, une étude de Thomas et al. (2017) menée auprès de 534 étudiants universitaires résidant aux États-Unis révèle que la procrastination constitue une stratégie d'adaptation préconisée par les étudiants vivant du stress et de l'anxiété à l'université de sorte que l'encodage, le stockage ou la récupération des informations sont brimés en raison des manifestations de stress et d'anxiété, ce qui engendre une tendance de l'étudiant à s'engager dans une préparation aux examens improductive. Une seconde étude réalisée auprès de 93 étudiants de première année en psychologie de l'université de Grenoble montre que 25% d'entre eux utilisent des stratégies d'adaptation dysfonctionnelles telles que l'évitement et la fuite (Grebot et Barumandzadeh, 2005). Plus précisément, ces étudiants cultiveraient une perception biaisée selon laquelle le fait de consommer de l'alcool, du tabac ou des médicaments permettrait une diminution du stress ou de l'anxiété

vécus. À titre d'exemple, une étude menée en France révèle que les étudiants universitaires qui vivaient de l'anxiété (55%), 15,6 % utiliseraient des calmants ou des stimulants afin de faciliter le passage de la période des examens et de la remise des travaux (LMDE, EPSE et IFOP, 2005). Suls et Fletcher (1985) précisent à cet effet que l'utilisation de stratégies d'évitement n'aurait que des effets temporaires et serait peu efficace dans les cas où la situation à la source de l'anxiété persiste dans le temps.

Suite à l'apparition de la COVID-19, plusieurs recherches ont permis d'étudier le type de stratégies d'adaptation préconisées par les étudiants universitaires en contexte pandémique (Salman et al., 2020; Savitsky et al., 2020). L'étude de Salman et al. (2020) menée auprès de 1134 étudiants pakistanais montre que la spiritualité, la religion, l'acceptation, l'autodistraktion et la confrontation active représentent les stratégies les plus fréquemment utilisées. Par ailleurs, une seconde étude réalisée auprès de 244 étudiants en soins infirmiers à Israël mentionne l'humour et la résilience comme stratégies pour faire face au stress et à l'anxiété de la COVID-19 (Savitsky et al., 2020). Également, nombreuses sont les études qui ont mentionné une augmentation de la consommation d'alcool et de drogues chez les étudiants universitaires durant les premiers mois de confinement, ce qui témoigne de l'utilisation de cette stratégie pour s'adapter au stress et à l'anxiété vécus (Brooks et al., 2020; Galea et al., 2020; Gritsenko et al., 2020). À titre d'exemple, l'étude de Gritsenko et al. (2020) effectuée auprès de 939 étudiants universitaires montre une augmentation de la consommation d'alcool de 29,6% et de cannabis de 27,3% suite à l'apparition de la COVID-19. En somme, considérant le

contexte pandémique, il est possible de constater une modification quant aux stratégies d'adaptation déployées chez les populations universitaires.

2.7 Accompagnement des étudiants universitaires vivant du stress et de l'anxiété

Tout un pan d'études s'est attardé aux stratégies d'accompagnement des étudiants vivant du stress et de l'anxiété en milieu universitaire. Ces études concluent que l'université peut influencer positivement l'accompagnement des étudiants vivant du stress et de l'anxiété. À cet effet, une étude mixte de Chaudoye et al. (2019) ayant analysé la littérature ainsi que trois récits de vie d'étudiants universitaires révèle qu'il importe de considérer l'étudiant en tant que sujet unique, que les enseignants soutiennent ce dernier en étant convaincu de ses capacités tout en étant attentif et facilitateur de la réponse à ces besoins. Yuker (1988) ajoute qu'il est primordial de percevoir la relation étudiant-enseignant comme interactive de sorte que l'enseignant s'adapte constamment à l'étudiant et que ce dernier possède tous les informations et les moyens pour s'intégrer aisément à son milieu d'enseignement. D'autres facteurs s'ajoutent à cette liste à savoir être flexible quant aux modalités pédagogiques, favoriser une communication efficace entre les étudiants, les enseignants et le personnel administratif ainsi qu'adapter les ressources aux besoins de l'étudiant (Chaudoye et al., 2019). Monchablon (2009) mentionne également qu'il est nécessaire que le personnel enseignant soit vigilant à l'état de santé psychologique de l'étudiant.

À l'opposé, il y a certains facteurs qui peuvent entraver l'accompagnement des étudiants vivant du stress et de l'anxiété à l'université. Plus précisément, le manque de

ressource, la lourdeur et la complexité des démarches administratives (Chaudoye et al., 2019). Aussi, une structure d'accompagnement qui demeure trop générale en ne tenant pas compte des difficultés réelles des étudiants compte parmi ces facteurs (Rivard, 2012). Enfin, il est difficile de bien accompagner des étudiants qui refusent de dévoiler leur souffrance en raison d'une peur de stigmatisation, de représentations négatives et du fait que les services sont peu adaptés à leurs besoins (Chaudoye et al., 2019; Liu et al., 2019). À vrai dire, les enjeux psychiques tels que le stress et l'anxiété sont souvent perçus sous l'angle d'une incapacité provoquant ainsi une démotivation et un sentiment d'infériorité par les étudiants entraînant une réticence à aller chercher des services (Chaudoye et al., 2019). Selon Budd et al. (2016), cette réticence à aller vers les services renforce la nécessité de considérer cette souffrance puisqu'elle peut ultimement provoquer l'abandon des études.

2.8 Les limites des recherches actuelles

À la lumière des connaissances scientifiques disponibles, il est possible de constater certaines limites quant à l'étude du stress et de l'anxiété au sein des populations universitaires. Bien que plusieurs recherches se sont intéressées à ces enjeux, peu d'entre elles les ont étudiés de manière spécifique en démystifiant rigoureusement les réalités propres au stress et celles faisant référence uniquement à l'anxiété (Barrera-Herrera et al., 2019; Beiter et al., 2015; Chaudoye et al., 2019; Farrer et al., 2016; Faurie et al., 2016; Fernández-Rodríguez et al., 2019; January et al., 2019; Liu et al., 2019). En effet, la majorité des études ont évalués la prévalence ainsi que certains facteurs associés au sens

large, avec un échantillon comprenant parfois des étudiants en situation de handicap confondus, ayant un trouble anxieux diagnostiqué ou s'auto-déclarant vivre du stress et de l'anxiété (Barrera-Herrera et al., 2019; Beiter et al., 2015; Chaudoye et al., 2019; Farrer et al., 2016; Faurie et al., 2016; Fernández-Rodríguez et al., 2019; January et al., 2019; Liu et al., 2019). Il est donc difficile à ce jour de connaître les réalités inhérentes au stress et à celles liées à l'anxiété. Également, la majorité des études disponibles possède un devis de recherche quantitatif et donc peu d'entre elles ont étudié le stress et l'anxiété à l'université de façon qualitative. Aussi, il serait d'autant plus intéressant de s'intéresser à ces enjeux au sein d'un contexte québécois, puisque bon nombre d'études ont été élaborées dans d'autres provinces et pays du monde (Barrera-Herrera et al., 2019; Beiter et al., 2015; Farrer et al., 2016; Fernández-Rodríguez et al., 2019; January et al., 2019; Liu et al., 2019; Rankin et al., 2018). En outre, afin de combler ce manque de connaissances, cette recherche propose de documenter les perceptions d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université.

CHAPITRE 3

CADRES THÉORIQUES

Afin d'optimiser l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette étude visant à documenter le point de vue d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université, l'utilisation de deux modèles théoriques semblait primordiale. À cet effet, le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) a permis de décrire les conséquences et les facteurs associés au stress et à l'anxiété qui ont pu faciliter ou faire obstacle au cheminement académique de l'étudiant. Ensuite, l'approche transactionnelle du stress et du coping de Lazarus et Folkman (1984) a favorisé la compréhension des stratégies d'adaptation préconisées par les étudiants à l'université.

3.1 Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner

L'utilisation du modèle écologique du développement humain, élaboré en 1979 par Uri Bronfenbrenner, semblait tout indiquée dans le cadre de ce mémoire, considérant que la présence de stress et d'anxiété augmente le risque de vivre des difficultés personnelles, scolaires, sociales et professionnelles (Eisenberg et al., 2007). Celui-ci se définit tel un paradigme théorique qui permet l'étude scientifique du développement humain, considéré comme tributaire de l'interaction entre l'individu et son environnement, mais également entre les systèmes qui l'entourent (Bronfenbrenner, 1979). Il y a donc une notion d'interdépendance entre chacun de ces systèmes. L'auteur mentionne également le concept de réciprocité afin d'expliquer les changements qui surviennent dans l'environnement en réponse à une action posée par un individu qui subit

l'influence des systèmes composant son environnement (Bronfenbrenner, 1979). D'ailleurs, ce sont précisément six niveaux de systèmes qui permettent une compréhension approfondie de l'individu, de ces réseaux et des systèmes avec lesquels il interagit : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème (Bronfenbrenner, 1979; Carignan, 2011).

Plus spécifiquement, l'ontosystème désigne les caractéristiques d'un individu soit ces caractéristiques personnelles, ces dispositions personnelles et ces ressources personnelles. Dans le cadre de ce mémoire, l'ontosystème renvoie aux caractéristiques de l'étudiant comme par exemple le sexe, le genre ou la préoccupation inhérente aux finances.

Ensuite, le microsystème représente l'environnement immédiat de l'individu et plus ce dernier est riche, varié et complexe, plus il optimise les réponses de l'individu aux divers événements de la vie. En d'autres mots, le microsystème se traduit par l'ensemble des endroits où l'individu joue un rôle actif tel que la famille, l'école, les amis, les services et les ressources de son environnement, de même que les caractéristiques des personnes et des objets présents dans ces endroits et avec lesquels il y a interaction (Bouchard, 1987). Ainsi, le microsystème correspond aux caractéristiques familiales, scolaires ainsi qu'aux réseaux de soutien (ex. les pairs), de même qu'aux services et ressources présents dans l'environnement (ex. services aux étudiants) des participants à cette étude et qui ont pu contribuer à l'émergence du stress et de l'anxiété ou, à l'inverse, agir à titre de facteur facilitant tout au long de leur parcours universitaire.

Également, Bronfenbrenner décrit le mésosystème tel un ensemble de microsystèmes agissant en interrelation par le biais d'échanges et de communication. Ce dernier est donc un ensemble de liens et de processus qui ont lieu entre deux ou plusieurs microsystèmes. Dans le cadre de cette recherche, le mésosystème concerne les interrelations entre la famille du participant, son milieu scolaire, son travail ainsi que son cercle social (ex. conciliation travail-études-famille).

Aussi, l'auteur définit l'écosystème comme les endroits, les lieux, les instances non fréquenté par l'individu, mais dont les activités exercent une influence directe sur son développement. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, l'Université du Québec à Chicoutimi et le ministère de la Santé et des Services sociaux ont une influence sur le développement des étudiants universitaires vivant du stress et de l'anxiété puisqu'ils influencent les divers sous-systèmes dont il est partie intégrante (Ex. domaine d'étude, services aux étudiants, accessibilité aux services en santé mentale, etc.) (Bronfenbrenner, 1979; Carignan, 2011).

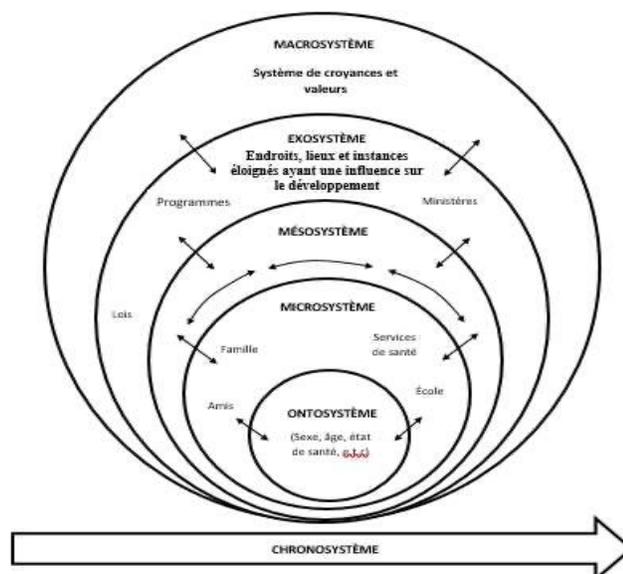
En ce qui a trait au macrosystème, il comprend un ensemble de valeurs, de croyances, de normes sociétales, de facteurs sociopolitiques et économiques, d'idéologies et de lois véhiculées au sein d'une culture et de systèmes gouvernementaux d'une communauté ou d'une société (Bronfenbrenner, 1979). De cette façon, le macrosystème guide directement ou indirectement les conduites et les comportements à adopter en influençant les interactions entre les différents sous-systèmes. Par exemple, la survalorisation de la performance, la stigmatisation et les représentations négatives à

l'égard des enjeux liés à la santé mentale influencent la perception des étudiants universitaires vivant du stress et de l'anxiété en regard de ces éléments.

Enfin, il y a le chronosystème qui désigne l'ensemble des considérations temporelles pour Bronfenbrenner (1979) soit l'âge, la durée et la synchronie des situations. En faisant référence au temps, le chronosystème comprend des événements appartenant à divers sous-systèmes, tels qu'une séparation parentale, une admission à l'université ou la réception d'un diagnostic de santé mentale (Carignan, 2011). Il postule que les événements passés influencent assurément les comportements qu'un individu adoptera dans le présent ou le futur. En regard de ce mémoire, la transition vers l'université sera analysée permettant ainsi une compréhension du vécu actuel de l'étudiant.

La Figure 1 est une représentation graphique du modèle de Bronfenbrenner applicable aux participants de cette étude et illustre la façon dont les différents sous-systèmes s'organisent et influencent entre eux.

FIGURE 1. MODÈLE ÉCOLOGIQUE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN



3.2 L'approche transactionnelle du stress et du coping de Lazarus et Folkman

Cette approche élaborée par Lazarus et Folkman (1984) aborde le stress ainsi que les stratégies de coping en tenant compte de l'interaction entre l'individu et son environnement. Elle devient alors complémentaire au modèle écologique du développement humain dans la compréhension globale du stress et de l'anxiété chez les populations universitaires. Plus précisément, Bronfenbrenner s'intéresse à l'interaction entre l'individu et son environnement alors que cette approche transactionnelle permet d'étudier spécifiquement les stratégies adaptatives d'un individu face aux exigences de son environnement.

En effet, le coping est un concept désignant un ensemble de réactions et de stratégies mis en œuvre par l'individu afin d'affronter des situations stressantes. Plus spécifiquement, le coping est un processus se définissant comme : « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évalués (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources (Lazarus et Folkman, 1984) ». L'individu déploie constamment des efforts cognitifs et comportements en fonction des évaluations en regard de sa relation avec son environnement. En effet, il y a d'abord une évaluation primaire de la situation stressante qui est effectuée par l'individu de sorte qu'il se questionne quant à la nature et le sens de cette dernière ainsi que les différents impacts qu'elle peut avoir sur lui. Pour certains, un même événement peut signifier une perte, une menace ou un défi. Par la suite, il y a une évaluation secondaire de réaliser alors que l'individu se questionne quant à ces ressources qu'il devra déployer afin de faire face à la situation stressante. Or,

cela engendrera la mise en œuvre de stratégies de coping soient celles orientées vers le problème ou celles orientées vers l'émotion. Celles qui sont orientées vers le problème serviront à réduire les exigences de la situation et/ou en augmentant les ressources de l'individu pour mieux y faire face. À titre d'exemple, ce type de stratégies peut se traduire par une consultation avec un intervenant psychosocial, rechercher de l'information sur le stress et l'anxiété ou rechercher un emploi mieux rémunéré afin de diminuer les préoccupations inhérentes aux finances. Ensuite, il y a les stratégies de coping centrées sur l'émotion qui se visent à gérer les réponses émotionnelles engendrées par la situation. Par exemple, il peut être question de consommer des substances, d'effectuer des activités distrayantes, de se sentir responsable ou d'exprimer ces états comme du stress ou de l'anxiété. Il est possible qu'un individu utilise à la fois un coping centré sur le problème et centré sur l'émotion face à un même événement.

3.3 Liens entre les deux cadres théoriques à l'étude

Les deux présents cadres théoriques présentent des similarités quant à la façon d'étudier le stress et l'anxiété en contexte universitaire. À cet effet, ils soulignent l'influence constante de l'individu avec son environnement déterminant ainsi les composantes qui composent l'adaptation face à une situation (Bronfenbrenner, 1979; Lazarus & Folkman, 1984). Ils permettent une compréhension globale du stress et de l'anxiété en contexte universitaire en décrivant l'influence de l'ensemble des systèmes (ex.: les services et ressources disponibles, l'emploi, le réseau familial et social, etc.) tant en regard de la nature de ces enjeux que de l'adaptation face à ceux-ci.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Cette section expose les divers aspects méthodologiques de cette étude. Des informations sont alors présentées sur les objectifs de la recherche, le type d'étude, la population à l'étude, les méthodes de recrutement des participants, les outils de collecte des données, l'analyse des données ainsi que sur les considérations éthiques qui ont été respectées.

4.1 Les objectifs de la recherche

Ce mémoire a pour but général de documenter le point de vue d'étudiants de premier cycle à l'Université du Québec à Chicoutimi quant à leurs vécus liés au stress et à l'anxiété lors de leur parcours académique. Ce but se décline en quatre objectifs spécifiques, à savoir :

1. Identifier les représentations, les manifestations et les conséquences du stress et de l'anxiété vécus par les étudiants universitaires.
2. Dégager les facteurs personnels, familiaux, sociaux, scolaires et communautaires associés au stress et à l'anxiété vécus par les participants.
3. Décrire les stratégies d'adaptation préconisées par ces derniers.
4. Distinguer l'influence qu'a exercée la pandémie de la COVID-19 sur le vécu de l'étudiant face au stress et à l'anxiété.

4.2 Le type de recherche privilégié

Considérant le peu de connaissances en regard des conséquences et des facteurs associés au stress et à l'anxiété à partir du sens qu'accordent les individus à leurs réalités, cette étude emprunte une approche qualitative descriptive (Deslauriers, 1991). Ce type de recherche se veut compréhensif et permettra d'atteindre les objectifs de l'étude. À vrai dire, l'approche qualitative de type descriptive vise à répondre au besoin de documenter et de comprendre l'expérience vécue sans tendre vers une analyse psychologique du discours ou vers le relativisme des propos rapportés (Mucchielli et Paillé 2012). Cette affirmation concorde avec la présente étude qui mentionne la nécessité de s'éloigner d'un modèle médical et d'une approche pathologisante du stress et de l'anxiété. L'approche qualitative permet de considérer l'entièreté de l'être humain en y incluant le sens ou la signification de l'expérience de vie de l'individu ainsi que le contexte dans lequel il a développé des relations avec son environnement (Fortin, 2006). De cette façon, il sera possible de décrire le niveau d'émotions et la façon dont les pensées sont orientées, les perceptions, les croyances, les attitudes et les comportements à la suite de manifestations de stress et d'anxiété (Mucchielli et Paillé, 2012). En d'autres mots, ce type de recherche tient compte de la subjectivité et permet de documenter le plus largement possible l'opinion des personnes interrogées sans subir d'influence externe (Dumez, 2011).

4.3 La population et l'échantillon à l'étude

La population à l'étude est celle de l'ensemble des étudiants de l'UQAC s'auto déclarant vivre du stress et de l'anxiété. L'échantillon à l'étude est constitué de 10 de participants qui ont été sélectionnés en fonction de critères spécifiques. D'abord, chacun des participants devait effectuer des études de premier cycle à temps plein à l'UQAC au moment de l'entretien. Aussi, ces derniers devaient s'autodéclarer ressentir du stress et/ou de l'anxiété en lien avec leurs études universitaires. Pour ces raisons, l'échantillon est non-probabiliste, car elle fait appel à des participants volontaires manifestant leur ouverture et leur intérêt à participer à cette recherche.

4.4 Les méthodes de recrutement

Diverses méthodes de recrutement ont été préconisées au sein de ce projet. De façon générale, le recrutement est basé sur un principe d'échantillonnage de participation volontaire (Statistique Canada, 2021). Afin de rejoindre les individus concernés, trois stratégies de recrutement ont été privilégiées. L'étudiante responsable du projet a effectué la création d'une affiche qui a été publiée sur Facebook par le biais des différentes pages d'associations étudiantes et de la page officielle de l'UQAC. Deuxièmement, cette affiche a été imprimée et apposée au sein des murs de l'UQAC. Troisièmement, deux travailleuses sociales des services aux étudiants de l'UQAC ont été sollicitées par courriel afin de promouvoir la participation à cette recherche. Les participants volontaires ont été invités à contacter par courriel l'étudiante chercheuse. Cette dernière les a par la suite contactés

par courriel afin de bien leur expliquer l'étude et s'assurer qu'ils correspondaient aux critères recherchés.

4.5 La collecte des données

En raison de la méthode qualitative de cette recherche, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des participants. Ce type d'entretien renvoie à une méthode de collecte des données qui traduit une interaction entre l'intervieweur et l'interviewé dans le but de partager un savoir et de tendre vers une réelle compréhension des enjeux (Mucchielli et Paillé, 2012). Il s'agit donc d'un ensemble de questions dont les réponses sont approfondies à l'aide de techniques non directives (Frisch, 1999). Cette méthode permet le respect des cultures et d'obtenir une information plus détaillée. Elle permet l'observation du langage non verbal. Cette étude a eu recours à un guide d'entrevue semi-dirigée afin d'aborder les propos amenés par les individus participant à celle-ci. Le guide d'entrevue est composé de cinq sections comprenant des questions ouvertes en lien avec les divers thèmes à l'étude. Dix entrevues d'une durée approximative d'une heure (60 minutes) ont été réalisées et enregistrées avec l'accord des participants. Ces dernières se sont déroulées de façon virtuelle via la plateforme ZOOM, en raison du contexte pandémique. Le formulaire d'informations et de consentement (Annexe 1) a été envoyé par courriel avant le moment de l'entrevue afin de donner un temps d'appropriation du contenu. Le consentement libre et éclairé a été obtenu via une signature électronique au moment de l'entretien. Ensuite, il y a eu la présentation du schéma d'entrevue comprenant des questions ouvertes (Annexe 2). Dans le cadre de cette étude, certains thèmes ont été

privilegiés afin d’analyser les perceptions inhérentes au stress et à l’anxiété chez des étudiants de premier cycle à l’UQAC. Le tableau 3 présente les dimensions qui ont été documentées lors des entrevues semi-dirigées. Enfin, chaque participant était invité à la fin de l’entretien de remplir une fiche signalétique (Annexe 3) comprenant des questions fermées à choix multiples dans le but de documenter les éléments suivants : le sexe, l’âge, l’état civil, les enfants à charge, le milieu de vie, le statut d’emploi, les ressources financières actuelles et la présence d’un diagnostic ou d’une prise de médication liée à l’anxiété.

TABLEAU 3. THÈMES ET SOUS-THÈMES RETENUS

Thèmes	Sous-thèmes
Cheminement académique	<ul style="list-style-type: none"> • Domaine d’étude actuel • Nombre de sessions universitaires complétées • Nombre de sessions universitaires restantes • Transition vers l’université (1^{er} trimestre)
Vécu de l’étudiant quant aux stress et à l’anxiété à l’université	<ul style="list-style-type: none"> • Définitions de l’étudiant quant au stress VS anxiété • Description des manifestations • Période d’apparition des symptômes • Sources de stress et/ou d’anxiété à l’université • Influence de l’université sur le stress et l’anxiété • Influence COVID-19 sur le stress et l’anxiété à l’université
Perception des conséquences associées au stress et à l’anxiété à l’université	<ul style="list-style-type: none"> • Physiques • Psychologiques • Scolaires • Sociales • Professionnelles • Influence COVID-19 sur les conséquences vécues
Stratégies d’adaptation déployées par les participants	<ul style="list-style-type: none"> • Nature des stratégies utilisées : auprès de qui, quand et leurs retombées

- Facteurs favorisant aux stratégies mises en place afin de faire face au stress et à l'anxiété
- Facteurs de contraintes quant aux stratégies mises en place afin de faire face au stress et à l'anxiété
- Influence COVID-19 sur les stratégies déployées
- Services professionnels reçus
- Aide de l'entourage

4.6 L'analyse des données

Cette recherche préconise une méthode d'analyse de contenu. Il est alors possible de dégager les régularités, les tendances ou les singularités du discours de chacun des participants (Mucchielli et Paillé, 2012). Considérant qu'un guide d'entrevue comprenant des thèmes ciblés a été utilisé, les analyses thématiques de contenu ont été priorisées afin de procéder à l'analyse des données (Landry, 1997). Ainsi, les thèmes et les sous-thèmes semblables et le contenu du discours ont été mis en commun en lien avec les objectifs de la recherche et les dimensions à l'étude. Cette méthode d'analyse des données est appropriée pour cette étude qualitative, car elle permet l'analyse des idéologies, des systèmes de valeurs, ainsi que des représentations ou des opinions des participants.

L'analyse des données comporte les étapes suivantes : 1- la retranscription intégrale des propos des personnes interrogées ; 2- la préanalyse réalisée en procédant à une lecture des données de chaque entrevue, ce qui a permis de se familiariser avec le contenu à analyser; 3- la réalisation d'une grille de codification regroupant d'abord les différents thèmes et ensuite en codifiant les données dans le logiciel N'Vivo11; 4- l'analyse et l'interprétation des résultats sont les étapes qui ont suivi la codification des données dans laquelle les diverses catégories ont été organisées sous des thèmes, ce qui a

permis de dégager les nouvelles idées qui émergent. Pour ce qui est des informations provenant du questionnaire sociodémographique, les données recueillies ont permis d'établir un portrait des personnes interrogées et de différencier leurs propos selon leurs caractéristiques.

4.7 Les considérations éthiques

Cette recherche a obtenu la certification éthique le 5 décembre 2021 (Annexe 4). Cette dernière se base sur trois principes éthiques fondamentaux de la recherche avec des humains soit le consentement libre et éclairé, le respect de la vie privée et le respect de l'intégrité.

Concernant le *consentement libre et éclairé*, chaque participant devait mentionner volontairement son accord par le biais d'un formulaire d'informations et de consentement afin que les données recueillies puissent être disponibles aux fins de cette recherche servant à documenter le point de vue d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université. Les participants ont été avisés lors des entrevues qu'ils pouvaient s'abstenir de répondre aux questions de leur choix, voire de mettre fin à l'entrevue semi-dirigée s'ils le souhaitent. À cet effet, aucune compensation monétaire n'a été offerte aux participants de cette étude.

Également, dans le but de *respecter la vie privée* ainsi que la confidentialité des participants, leurs informations personnelles soit leurs noms ainsi que ceux des autres personnes mentionnées lors de l'entrevue ont été substitués par des pseudonymes et toute

information permettant d'identifier ceux-ci ont été exclues des publications découlant de la recherche.

Enfin, concernant le *respect de l'intégrité*, si l'interviewer observait des difficultés particulières chez le participant pendant l'entrevue, celui-ci les référerait aux services d'aide aux étudiants de l'UQAC ainsi que le service de consultation téléphonique info-social.

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre traite des principaux résultats de l'étude. D'abord, une présentation du profil des caractéristiques sociodémographiques des participants sera exposée, suivie des représentations inhérentes au stress et à l'anxiété ainsi que des manifestations qui y sont associées. Ensuite, les conséquences du stress et de l'anxiété seront décrites ainsi que les facteurs de risque identifiés par les participants. Enfin, une analyse des stratégies d'adaptation préconisées par les participants sera effectuée. Une attention particulière sera apportée à l'influence du contexte de la COVID-19 sur les différents thèmes traités dans les sections, et ce, tout au long de ce chapitre.

5.1 Le profil des participants

Cette section est dédiée à la présentation des caractéristiques sociodémographiques des participants, incluant un portrait du stress et de l'anxiété comprenant le début des symptômes.

5.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon

Au total, 10 entrevues semi-dirigées ont été conservées à des fins d'analyse. Les caractéristiques sociodémographiques des participants sont présentées dans le tableau 4.

TABLEAU 4. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS

Caractéristiques (n = 10)	M	ET
Âge	24,5	3,24
Nombre de sessions universitaires complétées	7,9	3,51
	N	%
Genre		
Homme	2	20
Femme	8	80
Domaine d'étude		
Travail social	4	40
Enseignement	2	20
Physiothérapie	1	10
Sciences infirmières	1	10
Kinésiologie	2	20
État civil		
Célibataire	3	30
En couple	7	70
Enfants à charge		
Oui	0	0
Non	10	100
Milieu de vie		
Vit seul.e	3	30
Vit avec parent.s	3	30
Vit avec conjoint.e	4	40
Travail		
Temps partiel	5	50
Ne travaille pas	5	50
Sources de revenus		
Travail	5	50
Prêts et bourses	4	40
Aide parentale	1	10
Revenus annuels		
Moins de 10 000\$	7	70
10 000\$ à 20 000\$	2	20
30 000\$ et plus	1	10
Présence de stress et d'anxiété à l'université		
Stress uniquement	0	0
Anxiété uniquement	3	30
Stress et anxiété	7	70
Diagnostics reçus		
Trouble d'anxiété généralisée (TAG)	3	30
Trouble d'adaptation	1	10
Aucun	6	60
Prise d'une médication liée à l'anxiété		
Oui	3	30
Non	7	70

L'échantillon est composé de huit femmes et deux hommes. La moyenne d'âge est de 24,5 ans (ET : 3,24, Min : 20, Max : 31). La moyenne de sessions universitaires complétée est de 7,9 (ET : 3,51, Min : 2, Max : 13). Quant à leur formation générale, l'échantillon comporte une diversité de disciplines en relation d'aide : quatre participants sont en travail social, deux sont en enseignement, deux en kinésiologie, un en physiothérapie et un en sciences infirmières. Certains participants affirment être en couple (n=7) et trois sont célibataires. L'entièreté des participants (n=10) mentionne n'avoir aucun enfant à charge. Quant au milieu de vie, quatre participants vivent avec leur partenaire, trois avec leurs parents et trois vivent seuls. En regard du travail, la moitié des participants (n=5) occupe un emploi à temps plein partiel alors que l'autre moitié (n=5) ne travaille pas. La source de revenus principale est le travail (n=5) alors que pour d'autres ce sont les prêts et bourses (n=4) et l'aide parentale (n=1). La quasi-majorité des participants (n=7) mentionne avoir un revenu annuel de moins de 10 000\$ alors que deux se situent entre 10 000\$ et 20 000\$ et un participant gagne plus de 30 000\$. Quant aux enjeux liés à la santé mentale, certains participants (n=6) affirment n'avoir aucun diagnostic lié à l'anxiété alors que trois affirment avoir un diagnostic de trouble d'anxiété généralisé (TAG) et un participant dit avoir un diagnostic de trouble de l'adaptation. La quasi-majorité des participants (n=7) ne prennent aucune médication liée à l'anxiété et trois participants affirment en prendre.

Quant à la période marquant le début des symptômes de stress et d'anxiété, certains participants affirment que les premières manifestations sont apparues durant l'enfance (n=2) alors que d'autres mentionnent qu'elles sont apparues au primaire (n=2),

au secondaire (n=2) ou lors de l'arrivée à l'université (n=3). Une personne mentionne que cette situation est attribuable à son perfectionnisme et par le fait d'avoir été surprotégé par ses parents (n=1).

5.2 Les représentations du stress et de l'anxiété à l'université

Cette section aborde les différentes représentations quant au stress et à l'anxiété à l'université afin de dégager les principales thématiques qui ont été mentionnées par les participants de l'étude.

5.2.1 Les représentations du stress

Les participants étaient invités à répondre à la question suivante : « J'aimerais que tu m'expliques dans tes mots comment définis-tu le stress? ». Certains répondants (n=7) qualifient le stress comme une *réaction* de l'organisme et d'autres affirment que c'est un *sentiment* (n=3). Il est donc possible d'observer chez les participants de l'étude une dichotomie entre une représentation physiologique du stress et une dimension davantage psychologique.

Le stress de base c'est une réaction de survie en fait du corps humain. C'est le fameux exemple que j'ai c'est que quand admettons tu te fais poursuivre par un ours en forêt, le stress va t'aider à t'en sortir. C'est vraiment une réaction qui est primaire que chez beaucoup de mammifères en fait pour se sauver, c'est instinctif (P1).

C'est un sentiment que quand tu l'as, tu te sens coincé de l'intérieur puis sérieusement c'est comme-ci tu voulais être complètement ailleurs (P9).

Également, plusieurs participants (n=6) établissent naturellement une distinction entre un *stress positif* et un *stress négatif*. En effet, certains répondants (n=3) mentionnent qu'un stress positif agit tel un outil à la performance, par exemple dans un contexte d'évaluation ou lors d'une participation à une pièce de théâtre.

On va faire du stress avant un examen, il peut y avoir du bon stress comme avant de faire une pièce de théâtre, j'avais le trac ça c'est bien (P1).

Le stress pour ma part, ça peut être quelque chose qui augmente ma performance scolaire. Dans le sens que quand je suis stressée, je vais avoir tendance à me donner, à donner tout mon temps, toute mon énergie sur quelque chose. À vraiment me dévouer sur l'examen du travail auquel je dois faire. Ça peut être un bon stress de performance (P2).

À l'inverse, l'aspect négatif de cet enjeu est caractérisé par ces participants (n=3) comme un stress qui perdure brimant ainsi l'atteinte de la performance et engendrant plusieurs conséquences sur la santé physique.

Dans mon cas à moi, parfois le stress prend trop d'ampleur. Pour moi, le stress, c'est aussi synonyme de conséquences physiques, par exemple de l'eczéma, des maux de ventre, des maux de cœur aussi quand le stress est trop important. [...] je le vois comme un couteau à double tranchant pour les conséquences que ça peut avoir (P4).

Dans ton corps qui fait que tu peux être plus productif parce que tu te rends compte qu'il y a quelque chose qui faut que tu fasses. Mais en même temps ça peut être non productif quand c'est trop (P8).

5.2.2 Les représentations de l'anxiété

Les participants étaient invités à répondre à la question suivante : « J'aimerais que tu m'expliques dans tes mots comment définis-tu l'anxiété ? ». La majorité des participants (n=6) nomment la présence d'*anticipation* lorsqu'ils définissent le concept d'anxiété. À titre d'exemple, cette anticipation peut se traduire par des pensées

envahissantes, un discours interne teinté de scénarios catastrophiques ainsi qu'une difficulté à demeurer dans le moment présent.

C'est vraiment de l'anticipation, c'est vraiment ça. Un événement dans le futur que je peux anticiper. Tu sais quand il est associé à de l'anxiété généralement c'est de l'anxiété plus négative de me dire : est-ce que je vais être capable? Des remises en question (P6).

Pour moi, l'anxiété c'est quelque chose de plus récurrent. C'est de l'anticipation, on est moins dans le moment présent. Ce sont des choses qui ne sont pas nécessairement arrivées puis qui n'arriveront peut-être jamais. Ça se manifeste beaucoup par des pensées récurrentes, des inquiétudes (P7).

Aussi, certains répondants (n=6) nomment l'aspect de **temporalité** et une **exacerbation** des symptômes qui caractérise l'anxiété de sorte que les manifestations deviennent plus intenses et perdurent.

L'anxiété, c'est quelque chose qui perdure dans le temps. Moi dès le début de la session, bien, je vais sentir une anxiété face à mes résultats finaux de la fin de la session. Du mois d'août au mois de décembre, j'ai une anxiété sur les résultats finaux qui s'en viennent. Donc l'anxiété, je vois ça comme quelque chose qui perdure pis c'est ça qui dure dans le temps. Oui c'est ça, de chronique (P2).

Bien je pense que l'anxiété c'est juste un continuum du stress. Je dirais que l'anxiété c'est comme d'avoir une narration interne dans ton cerveau qui te dit des choses avec certitude puis que tu as de la misère à comme un peu mentaliser le tout. C'est comme souvent des narrations négatives, c'est vraiment une perte de contrôle, plus intense que le stress (P10).

5.1.3 Les manifestations perçues du stress et de l'anxiété

Le Tableau 5 présente les manifestations physiques et psychologiques du stress et à l'anxiété à l'université rapportée par les dix participants de l'étude. Il importe de mentionner la similarité des manifestations perçues par les participants en comparaison avec la littérature scientifique. En effet, les manifestations physiques renvoient

principalement aux palpitations cardiaques (n=6), aux maux de ventre (n=3) et de tête (n=3) alors que celles d'ordre psychologiques réfèrent à l'anticipation (n=4).

TABLEAU 5. LES MANIFESTATIONS PHYSIQUES ET PSYCHOLOGIQUES ASSOCIÉES AU STRESS ET À L'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ.

Manifestations physiques	Extraits
Palpitations cardiaques (n=6)	Je suis allé à l'urgence parce que je sentais que mon cœur palpitait puis je pensais que j'allais faire une crise de cœur (P5).
Maux de ventre (n=3)	Oui, c'est sûr et certain que ça arrive exemple douleurs au ventre avant un examen ou avant quelque chose qui vaut des points (P9).
Maux de tête (n=3)	Au niveau physique, c'est vraiment le mal de tête (P8).
Se ronger les ongles (n=2)	Mon stress physique, bien c'est vraiment simple je défais tous mes ongles, je me mange les ongles, je joue après, je me défais la peau donc ça c'est vraiment très fréquent je me rends compte (P6).
Tremblements (n=2)	Puis c'est ça, niveau physique, c'est je vais trembler (P1).
Difficulté à respirer (n=2)	J'ai de la misère à respirer, ça me pogne dans la respiration puis on dirait que je suis bloqué, finalement (P6).
Vertige (n=1)	Aussi, ma première passation, j'avais des vertiges, je m'en souviens que mon copain m'avait proposé même de m'apporter à l'université parce que je pour vrai, j'avais vraiment de la misère à fonctionner ce matin-là (P2).
Maux de cœur (n=1)	À la veille de ma première passation, même à ma deuxième encore, j'avais des gros maux de cœur (P2).
Sueurs froides (n=1)	Desfois, je ne suis pas consciente que je suis stressée, mais mon corps le sait, j'ai des sueurs froides (P4).

Oppression/douleurs à la poitrine (n=1)	Niveau physique mettons ça commence avec un point-là (montre sa poitrine). J'ai mal là (montre sa poitrine) (P3).
Diminution ou augmentation de l'appétit (n=1)	C'est là que je vais avoir plus de difficultés, des pertes d'appétit, ou manger plus (P2).
Manifestations psychologiques	Extraits
Anticipation (n=4)	J'ai des scénarios quand même pessimistes, j'imagine tout le temps le pire. Par exemple, aux examens, je me dis, si je coule cet examen, bien je vais peut-être couler le cours, puis là je m'imaginai prolonger de 1 an mon DEC, parce que je m'étais imaginée couler l'examen (P4).
Sensation de panique intérieure (n=1)	Puis au niveau psychologique c'est vraiment, on dirait de la panique intérieure. Puis que tout est tellement gros puis intense puis comme grave là (P3).

5.2 Les conséquences du stress et de l'anxiété à l'université

Les conséquences du stress et de l'anxiété à l'université ont été identifiées par les participants de l'étude selon quatre ordres soit physique, psychologique, sociale, professionnelle tout leur demandant comment la COVID-19 a pu avoir une influence sur celles-ci. Plus précisément, ces derniers étaient invités à répondre à la question suivante : « Peux-tu m'en dire plus sur les conséquences qu'engendre le fait de vivre du stress et/ou de l'anxiété à l'université? ».

5.2.1 Les conséquences physiques

D'abord, les conséquences *physiques* du stress et de l'anxiété à l'université mentionnées par les participants renvoient aux nombreux impacts sur l'organisme ainsi que la santé physiologique de ces derniers.

À ce titre, l'ensemble des participants (n=10) ont mentionné la présence d'un état de fatigue générale, d'insomnie ou de troubles du sommeil comme étant une conséquence physique du fait de vivre du stress et de l'anxiété à l'université. Plus précisément, cela peut se traduire par du somnambulisme, des réveils fréquents, une difficulté à initier le sommeil ou un état constant de fatigue.

Je vais avoir beaucoup de conséquences au niveau du sommeil. Je vais avoir un sommeil très court, ou quand ce n'est pas un sommeil très court, parfois, je vais avoir tendance à me réveiller plusieurs fois dans la nuit (P2).

C'est plus de l'insomnie avant de dormir, je pense à des affaires, je me fais des scénarios. Ça fait comme me réveiller, donc après ça je n'ai plus le goût de me rendormir, rendu à minuit, 1h du matin, 2h, c'est un peu tannant (P4).

En ce sens, un participant a mentionné que la COVID-19 a eu un impact significatif sur sa qualité de sommeil, de sorte que ce contexte exceptionnel a exacerbé la gravité d'une insomnie déjà présente.

C'est sûr que c'est particulier, avec la Covid, mon insomnie a comme vraiment empiré au début. J'ai recommencé mes antidépresseurs à cause de ça. Sauf que je là je suis en train de me créer une routine, même si je n'ai rien le lendemain de toujours me coucher avant minuit. Ça, ça m'aide, c'est moins pire (P4).

Aussi, un participant a fait référence à la présence d'eczéma comme étant une conséquence physique du stress et de l'anxiété. Il mentionne que cet enjeu dermatologique survient aux fins de sessions.

Moi je fais de l'eczéma, donc je viens à me beaucoup me gratter [...] Je vais me créer de l'eczéma. Je fais de l'eczéma aux changements de température, mais en même temps, ça tombe tout le temps aux fins de session (P2).

5.2.2 Les conséquences psychologiques

Les conséquences *psychologiques* du stress et de l'anxiété à l'université font référence aux différents impacts sur la santé mentale des participants.

En ce sens, la majorité d'entre eux (n=8) ont affirmé vivre une baisse de l'estime et de la confiance en soi qui peut se traduire par une dévalorisation quotidienne de leurs habiletés et de leurs compétences personnelles (ex.: Je ne suis pas assez... compétent, polyvalent, intelligent, etc.), une tendance à vouloir être parfait à l'université (ex.: ne pas se donner le droit à l'erreur) ainsi qu'une exacerbation de l'insatisfaction en regard de l'image corporelle.

Dans le sens que... je me considère comme quelqu'un qui manque un petit peu de confiance en soi. Donc à cause de ça c'est sûr que voir tous les moments d'évaluation comme ça...on dirait que...je le sais que si j'échoue quelque chose, je me remets toujours en question puis à ce moment-là... je vais peut-être me regarder puis être super exigeante avec moi-même puis ne pas me laisser le droit beaucoup à l'erreur (P2).

Puis malheureusement même si je sais que j'ai tout donné, si je n'ai pas la note qui vient avec, je me sens dévalorisée. Je sais qu'au final je ne vaudrais pas ma note, je vaudrais plus que ma note puis ma note ne me définit pas. Bien oui, malheureusement, desfois ça peut me rabaisser au lieu de me dire « Ok je vais m'améliorer ». Ça dépend encore de comment je suis capable de m'adapter à ça (P7).

Également, certains participants (n=5) ont affirmé que le fait de vivre du stress et de l'anxiété à l'université occasionne des changements sur le plan de l'humeur, tels que de

l'irritabilité et une diminution de la patience (n=3), un sentiment de tristesse et de déprime (n=1) ainsi qu'une perte d'intérêt et de sens à la vie (n=1).

On dirait que j'associe juste l'université au stress. Je suis loin de l'université. C'est plate dire ça, mais plus je suis loin, mieux je me porte. Donc moi ça me rend malheureuse, ça m'occasionne beaucoup de tristesse. Moi mon stress je le vis beaucoup avec de la peine (P2).

Je vis en ce moment la démotivation ultime dans le sens, j'ai une perte d'intérêt sur absolument toute l'école, je n'ai même plus de sens à ma vie (P1).

Quelques participants (n=3) ont aussi exprimé vivre une diminution de la motivation scolaire ainsi que de la procrastination. Selon ces derniers, cela peut s'exprimer de différentes manières, soit en effectuant plusieurs versions d'un même travail engendrant ainsi une perte de temps, un blocage lorsque vient le temps d'exécuter une tâche académique ou des pensées visant l'abandon des études universitaires.

Au final, ça me prend beaucoup de temps, je peux mettre pour un travail de deux pages, je peux avoir mis 20 heures si c'était dans une période que j'étais stressé parce que je suis moins efficace parce que je me bloque comme je disais, je viens que je ne suis plus capable de continuer je peux passer une heure devant mon ordinateur à juste le regarder puis rien écrire donc ça peut être comme ça que ça arrive (P6).

Bien j'hais l'école, je suis écœuré. Dans le sens que mon moral, je ne sais même plus si cela m'intéresse (P1).

Une personne a mentionné vivre une peur constante d'être jugée par son réseau social lorsque les manifestations de stress et d'anxiété sont présentes. Cela peut être représenté par une peur de subir des jugements sur son habillement, sur son alimentation ou sur sa façon de s'exprimer.

Par exemple, j'arrive puis tout le monde est en pantalon noir puis moi j'ai mis des jeans alors moi je me dis : Pourquoi as-tu mis des jeans au lieu de culottes noires? Alors, socialement je me compare avec les autres. De me

questionner sur comment je suis, comment je me présente avec les autres, je ris fort aussi donc quand je suis avec des gens puis que je commence à rire, la première fois je vais rire fort ça va être de bon cœur puis après je vais rire moins fort parce que je suis consciente que j'ai trop ri fort. Je serais porté à dire que c'est pire quand je suis à l'université [...] Je me dis : Est-ce que mes professeurs étaient proches? Est-ce que ma directrice de maîtrise était proche? Ça rentre dans mon social, je vais me prendre un café avec une galette au chocolat, je vais voir mon professeur, l'autre personne n'a pas de galette au chocolat, là je me dis : Bon, ça y est... Elle va dire que je mange mal... (P6).

Enfin, une personne a affirmé que la COVID-19 a exercé une influence sur son stress et son anxiété au point de vivre un épisode dépressif alors qu'elle était étudiante au Cégep.

Certain au point de tomber dépressif, mais pas à l'université. Je suis tombé en dépression au Cégep dernière session, dernière année. Je n'ai pas fini mon DEC à cause de ça. [...] La dépression c'est ça qui m'a fait arrêter, j'ai tout arrêté. J'ai arrêté le travail, j'ai arrêté les études, j'ai arrêté ma vie en général. Puis je me réveillais en pleurant, je me réveillais, je regardais le plafond et je me disais : Nice, c'est vraiment le fun la vie (P9).

5.2.3 Les conséquences sociales

Les conséquences *sociales* du stress et de l'anxiété à l'université font référence aux impacts en regard du réseau social, familial et conjugal du participant. En outre, il est question de l'influence de ces enjeux sur les relations interpersonnelles de ce dernier.

Or, la moitié des participants (n=5) ont nommé la présence de difficultés conjugales comme étant une conséquence sociale de vivre du stress et de l'anxiété à l'université. Cela peut se traduire entre autres par une tension négative entre les partenaires, une peur d'être abandonné par son partenaire, une diminution de la fréquence des rapports sexuels, le sentiment de ne pas être attirant pour son partenaire ainsi qu'un désintérêt envers son partenaire.

Ça génère beaucoup d'inquiétudes, je me dis : hé, il va me laisser! (P1).

Puis ce qui me fait beaucoup de peine envers l'anxiété, c'est les relations personnelles, mais je dirais aussi mon chum, ça joue beaucoup aussi, car je me sens tannante et lourde. De toujours lui parler de mon stress (P2).

Certains répondants (n=4) ont également mentionné se sentir incompris de la part de leurs proches en lien avec leurs enjeux de stress et d'anxiété à l'université. Cette incompréhension peut s'exprimer sous la forme de jugements, de dénigrements, de conflits ou simplement comme une tendance à minimiser la souffrance vécue.

Je le sais que quelqu'un qui vit de l'anxiété pour quelqu'un qui n'en vit pas des fois ça peut être difficile à comprendre ou il y a la phrase : Ah bien tu as juste à ne pas y penser! (P5).

C'est que je ne me sens pas comprise par mes proches, mes proches ont du mal à cerner c'est quoi l'anxiété (P1).

Aussi, quelques participants (n=4) ont affirmé que l'isolement face au réseau social représente une conséquence sociale du stress et de l'anxiété à l'université. Cette tendance du participant à s'isoler peut être caractérisée comme un désir d'éviter les situations stressantes et anxiogènes.

Je pense que le stress de l'université, du côté plus négatif, je pense que mentalement des fois il vient une fatigue, ça peut jouer sur tes relations avec les autres du genre moi le soir, ça ne me tente pas de voir personne. Parce que mentalement durant toute la journée j'ai tellement été sollicité par l'étude, par justement le fait de tout faire à temps tout ça. Lorsque j'arrive chez nous je ne veux rien faire puis c'est bien correct. Il y a peut-être ça, ce fait là que même si on ne ressent pas le stress physiquement, ça reste qu'on a toujours été sur un petit stress toute la journée que quand tu arrives, tu es comme fatigué de ça. Il y a ce côté-là qui est plus négatif (P10).

5.2.4 Les conséquences professionnelles

Les conséquences *professionnelles* du stress et de l'anxiété à l'université sont l'ensemble des impacts ressentis lors d'expériences au sein du marché du travail (ex.: lors

d'un emploi à temps partiel ou lors de la réalisation d'un stage académique) ainsi que sur l'orientation de carrière (ex.: doutes) de l'étudiant.

À cet effet, certains participants (n=3) ont affirmé vivre des doutes quant à leurs capacités à exercer leur métier futur. Cela peut se traduire par une incertitude quant à la réussite de leur stage, de leur choix de carrière ou de leur habileté à effectuer de futures tâches professionnelles.

Disons que c'est facile de me faire douter de quoi que ce soit dans mon orientation professionnelle ou quoi que ce soit, c'est vraiment quelque chose que des fois je doute parce que je ne suis pas motivé, mais est-ce que c'est parce que je ne suis pas motivé que ou je trouve ça trop lourd je me dis qu'est-ce que je vais faire quand je vais être rendu sur le plancher; je vais-tu vraiment être capable? C'est-tu vraiment mon travail? C'est-tu normal que je me sente comme ça? On se pose 800 000 questions (P1).

Également, quelques participants (n=2) ont mentionné avoir abandonné leur emploi à temps partiel en raison de l'intensité des manifestations de stress et d'anxiété que leur procurait ce travail combiné avec les exigences de l'université. Plus précisément, il s'agissait d'une difficulté pour ces répondants à concilier le travail et les études tout en préservant un bon équilibre mental.

C'était plus de me dire; ah ça pourrait être un 4-5 heures que je pourrais être chez nous et que j'étudie. Puis desfois je travaillais puis je voyais le monde étudier puis je me disais; moi aussi il faut que j'étudie en ce moment... Après plusieurs discussions, j'ai décidé que le mieux pour moi c'était d'arrêter de travailler parce qu'en plus je savais que cette session-ci ça allait être pire que la session d'automne (P3).

Même chose, on peut voir dans mes premières années d'université, je travaillais au [Nom de l'organisation]. Au [Nom de l'organisation], j'ai été là pendant tout mon bac. Bien quand j'étais trop anxieuse puis que je n'allais pas à l'école, bien des fois ben je n'allais pas au travail. Même affaire. Je m'isolais beaucoup. Mon anxiété se manifestait avec des pensées

envahissantes qui me grugeaient toute mon énergie, alors je n'avais pas d'énergie pour aller à l'école, ni pour aller travailler, donc isolement, des mensonges pour ne pas aller travailler (P7).

Finalement, un participant a abordé la présence d'un désir de performer au travail, entraînant du stress. Combiné aux enjeux de stress et d'anxiété présents à l'université, cette quête de performance ainsi que les stressseurs qui y sont associés peuvent parfois brimer sa motivation à occuper un travail à temps partiel.

Je n'ai jamais travaillé pendant l'école, mais l'été je travaille. Puis c'est sûr que j'ai toujours un petit désir de performance, puis je suis comme « Oh oui, j'aimerais ça performer là-dedans. » Puis tout ce qui est nouveau, moi me fait beaucoup de stress. C'est sûr qu'il y a un gros stressseur au début de l'emploi, qui va diminuer avec le temps. Puis il y a aussi un petit désir de performance qui est là, pis qui prend plus d'énergie (P8).

5.3 Les facteurs de risque associés au stress et à l'anxiété

Cette section servira à décrire les éléments qui ont été identifiés par les participants de l'étude comme ayant une influence sur le développement du stress et de l'anxiété à l'université. En effet, ces derniers seront analysés sous la forme de *facteurs de risque* selon quatre ordres soit individuels, scolaires, sociaux et sociétaux.

5.3.1 Les facteurs de risque individuels

Les facteurs de risque d'ordre individuel sont ceux qui font référence à l'étudiant en soi, à sa personnalité ainsi qu'à ses caractéristiques personnelles.

Le seul facteur de risque nommé par deux participants de l'étude se traduit par la présence d'un trait de personnalité lié au perfectionnisme. Selon ces derniers, ils verbalisent avoir tendance à vouloir atteindre la perfection à l'université.

Souvent les personnes qui ont un trouble anxieux, ils sont perfectionnistes, c'est mon cas, je peux chercher pendant 3-4 jours dans la bibliothèque sans arrêt parce que ce n'est pas assez, j'ai vraiment un souci que ce soit très bien fait (P1).

J'ai été toujours un peu perfectionniste. Je pense que j'ai quelques traits qui peuvent tendre vers l'anxiété, vers le stress (P5).

5.3.2 Les facteurs de risque scolaires

Les facteurs de risque scolaires sont ceux qui ont trait à l'ensemble des modalités que l'étudiant expérimente au sein du milieu universitaire, tant sur le plan de l'enseignement, de l'accompagnement ou des différents domaines d'étude.

La majorité de participants (n=6) a affirmé que les évaluations constituaient une source de stress et d'anxiété par l'ambiance qui règne à l'université. Certains qualifient la périodicité et l'intensité que cela engendre pour eux, à différents moments : avant l'examen, le moment d'effectuer l'évaluation et l'attente du résultat.

C'est sûr que, je pense que tout le monde c'est ça aussi, quand on est en période d'examen, c'est un gros gros stress là. On dirait que tout le monde on le sent même dans l'ambiance de l'université que tout le monde est en examen, on le sent. Donc c'est sûr que c'est une source de stress quand même présente. C'était vraiment en période d'examen puis après ça quand il sortait nos notes, c'était vraiment les deux périodes (P6).

C'est sûr que des périodes d'examen c'est tout le temps plus stressant [...] Après ça le stress descend puis après ça ça remonte à la mi-session où il y a une grosse période d'examens, de remises de travaux. Après ça redescend puis justement ça remonte à la fin de la session parce qu'il y a la remise des travaux et les examens (P10).

L'anticipation d'un examen créé par les propos qui se véhiculent à l'université à son sujet est aussi un élément anxiogène et stressant. À titre d'exemple, un participant a affirmé que l'examen du TECFÉE (Test de certification en français écrit pour l'enseignement) constitue une source de stress et depuis sa première journée à l'université où il a entendu parler de celui-ci. Il verbalise que c'est à ce moment que son stress et son anxiété ont débuté.

Je dirais que, premièrement, dès la première session, ce qui ne m'a pas aidé, même la première journée ils ont parlé du fameux examen du TECFÉE, l'examen justement du Français écrit. Donc tout de suite, dès ma première session, je m'en souviens, je stressais déjà le TECFÉE. Donc moi m'imaginer que j'allais probablement prendre du retard dans ma formation si j'échouais cet examen-là, que plus de la moitié des étudiants l'échoue la première fois. J'anticipais déjà le TECFÉE, il était dans plusieurs mois là encore. Ça ce n'était pas génial (P2).

Ensuite, le domaine d'étude a été mentionné par certains participants (n=4) comme un facteur pouvant engendrer et exacerber le stress et l'anxiété à l'université. Plus précisément, la psychologie et les sciences infirmières sont les deux domaines qui ont été nommés par ces participants comme les disciplines pouvant provoquer ces enjeux. Ces domaines contingentés ont été caractérisés comme des milieux qui inculquent la compétition et la performance, notamment dans le discours véhiculé par les enseignants qui soulignent l'importance d'atteindre des résultats élevés.

Je trouvais qu'il y avait beaucoup d'ambiance à ce moment-là, je ne sais pas si c'est encore ça, mais de compétition, performance, d'avoir des bonnes notes puis les enseignants en étaient conscients puis entre collègues on le savait aussi qu'il y avait beaucoup de performance alors on dirait que je suis restée avec. [...] Puis là quand je suis arrivée en psycho, les premiers cours, il y a une enseignante qui a dit : Ici c'est la course aux A+. Ça je m'en souviens encore ça m'a vraiment rentré dedans (P5).

Aussi, les stages ont été mentionnés par quelques répondants (n=3) comme un élément qui provoquent du stress et de l'anxiété à l'université, notamment dans le domaine de l'enseignement et des sciences infirmières. Cette brève immersion au sein du marché du travail provoque une peur de ne pas être à la hauteur, des doutes quant à ses compétences personnelles et parfois même une remise en question de ses aptitudes à exercer ce métier dans le futur.

C'est sûr qu'il y a mes stages qui me causaient beaucoup d'anxiété. On est jumelé à une infirmière qu'on ne connaît pas. Les premières journées, c'est tout le temps les pires pour moi, parce que j'ai peur qu'elle ne me trouve pas bonne, j'ai peur qu'elle ne me trouve pas assez allumé, on va dire, parce que moi je suis gênée dans la vie (P4).

Je dirais peut-être les stages aussi. Mais moi les stages c'est ce qui me permet de rester accrocher à mon programme, car j'adore mes stages, mais je dirais peut-être que les stages ça... bien... ça augmentent un peu mon stress. Car je me dis que je n'ai pas le droit d'erreur à mes stages vu que c'est juste succès ou échec. Je me dis je ne peux pas me tromper (P2).

De plus, la charge de travail a été mentionnée par certains participants (n=3) comme étant un facteur de risque qui influence le développement du stress et de l'anxiété à l'université. Celle-ci débute lors de la réception du plan de cours où sa lecture provoque une anticipation et lors de la session alors qu'un cumul de travaux se crée en raison de dates de remises qui ne sont pas coordonnées.

On dirait que chaque cours, ils pensent qu'on a juste ce cours-là, alors qu'au final on en a 5. Tous les travaux s'additionnent. Pis souvent en même temps. Ça c'est un gros stresser. [...] Tu ne peux pas donner autant de travaux en peu de temps à quelqu'un pis qui s'en sorte sans anxiété, selon moi (P8).

Quand la charge de travail commence à rentrer dans le sens que les profs commencent à te donner des affaires. En début de session, le stress est plus élevé parce que là tu regardes tes plans de cours et tu vois juste la grosse image de tout ça. Tu fais comme, tabarouette un instant [...] Définitivement,

oui la charge de travail (P10).

Les résultats académiques constituent également un facteur de risque sur le plan scolaire selon certains participants (n=2). En effet, il s'agirait des notes aux examens ainsi que la moyenne cumulative (cote Z) qui engendrent du stress et de l'anxiété puisque ces derniers mentionnent vouloir performer et maintenir leur moyenne pour se donner toutes les chances de pouvoir poursuivre leurs études.

C'est la cote Z. La moyenne cumulative là qu'on voit dans le portail étudiant. Moi c'est sûr que j'ai une petite tendance à vouloir faire de l'anxiété de performance, donc j'essaye toujours d'avoir le meilleur résultat possible pour améliorer tjrs ma moyenne cumulative. [...] Tsé, à toutes les fins des sessions quand les notes commencent à sortir, bien là je commence un petit peu à être... bon bien je vais surveiller mes notes, comment ça va influencer ma moyenne. [...] Les notes des examens, bien ça a comme vraiment augmenté mon anxiété puis mon stress de performance un petit peu (P2).

Moi je m'étais mis en tête que je ne voulais pas une note en bas de 80. Parce que je voulais avoir une cote Z, parce que je ne sais pas si je vais continuer à la maîtrise ou pas. Donc je me suis dit tant qu'à ne pas le savoir, j'aime mieux l'avoir cette cote-là, comme ça si jamais je me dis « bon ça y est j'ai le goût d'y aller ». Au moins je vais l'avoir... (P4).

La charge financière a également été nommée par un participant comme un facteur scolaire qui cause du stress et de l'anxiété. Plus précisément, cette charge financière serait représentée par les montants liés aux frais de scolarité ainsi qu'aux manuels scolaires. Ce dernier mentionne alors la crainte de se retrouver avec une dette d'étude et il s'inquiète quant à sa capacité à la rembourser ultérieurement.

C'est sûr que l'université, ça coûte, bien il y en a qui vont argumenter que non... mais ça coûte quand même cher. Moi mes livres je ne les ai pas tous achetés. On va se prioriser sur payer les cours puis les livres non. Veut veut pas, est-ce que j'en ai assez, est-ce que je m'endette, est-ce que je vais pouvoir payer ça plus tard ? Ça aussi, c'est une source de stress (P8).

Enfin, l'échange entre les pairs peut également être une source de stress et d'anxiété. En effet, lorsque les étudiants d'une même cohorte interagissent entre eux sur les réseaux sociaux, plusieurs inquiétudes peuvent être véhiculées, que ce soit en lien avec les travaux à effectuer, les évaluations futures ou simplement les exigences liées à l'université. S'en suit une certaine contamination entre les étudiants.

On a des conversations Messenger de toute notre cohorte puis ; ah tel cours là ça me stress. Le monde écrivent un peu par rapport à l'école puis c'est sûr que desfois je lis ça puis ça me stress. Ou hein c'est quoi ce devoir-là, j'avais oublié ça. Mais oui c'est vraiment ça, quelqu'un qui est stressé, qui en stress une autre, qui écrit. Puis toi tu lis ça puis tu te dis oh mon dieu (P3).

5.3.3 Les facteurs liés à l'entourage immédiat

Les facteurs de risque liés à l'entourage immédiat des participants sont ceux qui renvoient à l'influence de la famille et des pairs dans le développement de manifestations liées au stress et à l'anxiété à l'université.

En ce sens, certains (n=3) ont affirmé que la présence de jugements ainsi que la tendance de leurs figures parentales à banaliser leur souffrance constituent des éléments qui engendrent du stress et de l'anxiété. Ils mentionnent aussi la présence d'une mentalité chez leurs parents stipulant qu'il est normal de souffrir et qu'il importe de se rétablir rapidement, ce qui engendre une pression supplémentaire chez ces étudiants.

Mes parents ont tendance à beaucoup banaliser mon anxiété, je leur ait nommé, mais je ne peux pas leur en vouloir parce qu'ils ne comprennent pas je pense même si pourtant mes parents en ont. Mes parents ont tendance à me mettre de la pression. [...] Mes parents c'est un peu genre souffre, souffre, mais performe à l'école. [...] Ils me jugeaient tout le temps (P1).

Je pense que c'est banalisé d'une façon inconsciente chez mes parents. Tu n'es pas en dépression, ça ne vaut pas la peine que tu ailles consulter pour ça. [...] Donc, mes parents juste l'anxiété comme je vis, ce n'est pas grave, car j'ai juste un tempérament anxieux. Il faut seulement que je prenne sur moi. Tu penses-tu que je n'essaye pas de respirer avant de me coucher ? Des petits trucs de même, ça ne fonctionne pas. Ça va au-delà de ça... (P2).

Aussi, un participant a mentionné subir une comparaison de sa performance avec celle de sa fratrie de la part de ses figures parentales. Plus précisément, cette personne affirme que ses parents comparent ses résultats scolaires avec ceux de ses frères.

On dirait que je suis comme comparée à mes plus jeunes frères, mes 2 frères, ils n'ont pas eu de problèmes académiques, ils se couchent à des heures pas de bon sens, ils réussissent quand même bien. C'est déjà arrivé, mon frère a fait un cours de maths, j'avais fait le même cours, lui a fini avec 90 et moi je me rappelle, ce cours-là c'était mon premier échec au CÉGEP. Je me sentais comparée. « Pourquoi que tu n'es pas capable de le faire si ton frère le fait? » (P4).

5.3.4 Les facteurs de risque sociétaux

Les facteurs de risque d'ordre sociétaux sont ceux faisant référence aux éléments de la société qui influencent le développement du stress et de l'anxiété en contexte universitaire.

À cet effet, certains participants (n=2) ont nommé ressentir une pression par les valeurs de performance qui sont véhiculées à l'université. Ce désir de performance intériorisé peut se traduire par le désir d'obtenir de résultats académiques élevés ainsi qu'une attente d'engagement de la part de l'institution à ce que les étudiants s'impliquent dans leur vie scolaire, et ce, dans le but de pouvoir se démarquer des autres.

C'est toujours valorisé, c'est toujours notre pression de la société de toujours être performant, ça revient à l'école puis moi en fait j'ai remarqué que quand

je n'étais pas à l'école c'est-à-dire l'été je me sentais beaucoup moins anxieuse (P1).

Il y a beaucoup de pression au niveau d'être, de s'impliquer, d'avoir une vie étudiante engagée, colorée parce que sinon tu ne vaux pas grand-chose. Moi c'est ça que je sentais (P7).

5.3.5 La COVID-19 : un nouveau facteur de risque

Le contexte pandémique de la COVID-19 a assurément influencé l'expérience universitaire des étudiants, de par sa nature de changements et d'imprévisibilité. Plus précisément, cette pandémie mondiale a exacerbé les problématiques du stress et de l'anxiété à l'université.

La majorité des participants (n=6) ont affirmé que l'enseignement universitaire à distance a provoqué du stress et de l'anxiété. Selon ces répondants, il s'agissait spécifiquement des cours en ligne qui manquait de clarté et de précisions de la part des professeurs en regard de leurs explications, des travaux d'équipes sur Zoom ou le fait de se voir à l'écran qui a suscité du stress et de l'anxiété.

Quelque chose qui peut être angoissant aussi ce sont dans les cours en ligne où les explications des fois les professeurs sont quand même fermés à justement faire un peu plus que ça je trouve ça plate un peu que ce soit mis de même (P1).

Je trouve que ce qui est difficile à vivre, c'est les cours en ligne. Moi je trouve qu'il manque des éléments, un contact avec l'humain, le cours ne va pas aussi loin puis moi je trouve ça quand même tannant parce que c'est plus difficile de s'évaluer là-dedans. Juste des équipes de travail, quand on est séparé en Zoom dans des classes différentes qui nous mettent en groupe ça automatiquement je me dis : Oh mon dieu, je quitte le cours c'est trop stressant. C'est niaisieux parce qu'en présence ce serait très agréable de faire des petits groupes, mais là en Zoom moi ça me crée un stress avec l'université de devenir me présenter sur une caméra on dirait que le fait de me voir je trouve ça tannant, c'est plus ça avec la pandémie qui m'a créé de l'anxiété (P6).

Aussi, certains répondants (n=3) ont affirmé que la COVID-19 avait eu des répercussions sur la qualité de l'enseignement et de leurs apprentissages pratiques. À titre d'exemple, la réalisation de laboratoires pratiques était influencée par la mise en place de mesures sanitaires ainsi que la distanciation sociale, rendant parfois difficile la compréhension et l'exécution de techniques. Ces difficultés provoquaient une augmentation du stress et de l'anxiété chez ces étudiants.

Il y a la démonstration puis tu ne peux pas te déplacer, tu ne peux pas aller la voir, tu regardes sur la caméra mettons. Alors c'est sûr au niveau académique mettons puis apprentissage, ça c'est sûr que c'est moins le fun [...] Est-ce que je vais être pénalisé à cause de toutes les mesures qui font que notre apprentissage est moins complet? Mettons on a des cours de cardiorespiratoire où le but c'est de tousser dans des machines puis là pour l'instant on n'en a pas parce que c'est comme trop dangereux. Là je me dis, est-ce que je vais manquer de la matière ou si on fait les laboratoires est-ce qu'on va les faire à moitié? (P3).

Oui, ça l'a eu une influence sur mon anxiété. J'ai appris à faire des prises de sang à distance. Ça ça l'a été un gros facteur de stress. Ma première prise de sang, ce n'était pas sur un mannequin, c'était sur une personne. [...] J'ai trouvé de nouvelles sources de stress. (P4).

Enfin, certains participants (n=3) ont révélé que la COVID-19 a exacerbé un isolement social. Les mesures sanitaires ainsi que les périodes de confinement semblent avoir provoqué un isolement social involontaire qui a engendré du stress et de l'anxiété chez ces répondants. À titre d'exemple, l'interdiction de voir des gens autres que ceux résidant à son domicile ou l'interdiction de sortir de son domicile après une certaine heure sont des éléments qui ont nécessairement engendré une distance avec les gens de leur réseau social.

Mais en même temps des fois j'avais besoin de présence et je ressentais un manque, mais je me sentais seule aussi et isolée puis eh je trouvais ça lourd je n'avais pas beaucoup de visites. On se sentait tout le temps surveillé avec les couvre-feux hen? (P1).

C'est sûr que ça l'a eu un impact sur ma santé mentale de rester chez moi toute seule puis de ne pas pouvoir verbaliser un peu comment je me sens. Desfois c'est comme un peu plus naturel d'arriver chez nous puis d'évacuer versus écrire un texto (P5).

5.4 Les stratégies d'adaptation au stress et à l'anxiété

Cette section traitera des différentes stratégies d'adaptation qu'ont préconisé les participants de cette étude afin de diminuer les manifestations liées au stress et à l'anxiété à l'université. Plus précisément, cette section traitera de stratégies d'adaptation centrées sur l'émotion, celles centrées sur le problème ainsi que les obstacles quant au recours à de l'aide.

5.4.1 Stratégies d'adaptation centrées sur l'émotion

Les stratégies d'adaptation centrées sur l'émotion visent la gestion des réponses émotionnelles engendrés par une situation.

À cet effet, l'ensemble des participants (n=10) ont affirmé préconiser des stratégies d'adaptation qui sont liées à leurs intérêts. L'activité physique, la musique et la méditation sont celles qui ont été les plus fréquemment rapportées par ces derniers.

Je fais de la méditation guidée que je trouve sur YouTube. Sinon, j'ai essayé de plus m'entraîner comme sur une base régulière (P5).

Je pars avec ma musique puis je marche, ça c'est vraiment une stratégie qui me fait du bien pour justement décompresser, me sortir de mes livres, me sortir un peu de la vie d'étudiant pour aller chercher un peu d'air (P6).

La fuite a été, par ailleurs, mentionnée par 2 participants comme étant une stratégie d'adaptation, ou d'inadaptation selon leurs dires, servant à éviter les situations pouvant provoquer du stress et de l'anxiété. À ce sujet, l'un d'entre eux a mentionné avoir initié une consommation excessive d'alcool au début de la pandémie afin de diminuer les manifestations de stress et d'anxiété associées à ce contexte exceptionnel.

Je fuis parce que c'est trop lourd. [...] Comme je dis ce n'est pas une stratégie d'adaptation, mais bien une stratégie d'inadaptation (P1).

Au début-début quand la pandémie est tombée, on n'avait jamais vécu ça l'école en ligne, en tout cas personnellement moi non, j'étais encore en psycho, pis là on a été isolé. J'ai pris des habitudes de vie qui n'étaient pas bonnes, je me suis mis à consommer de l'alcool alors que je ne buvais pas, j'ai développé une dépendance de courte durée, je buvais tous les jours, ça ne me ressemblait pas. Mais encore là, c'est un mécanisme d'adaptation pas bon pour mon anxiété (P7).

Enfin, certains participants (n=5) ont mentionné demander de l'aide de gens de leur entourage familial immédiat. Ces personnes sont choisies en fonction du degré de confiance accordé, de leur capacité à ne pas juger ainsi qu'à bien comprendre les problématiques de santé mentale. Elle permet de ventiler et de verbaliser ses émotions.

Je parle souvent avec ma famille, je leur dis souvent comment je me sens puis je me sens très bien écouté (P5).

Ma mère, elle me connaît. Elle sait comment je suis alors si je lui disais; ah aujourd'hui je suis anxieuse beaucoup, je ne me sens pas trop bien, elle va comprendre. Je suis vraiment quelqu'un de sensible à la base alors peu importe les émotions que ce soit l'anxiété, la tristesse, la colère, elle le sait que je suis comme ça. [...] Ma mère elle aussi est allée consulter puis au niveau des problèmes psychologiques elle est vraiment ouverte. Elle sait ce que c'est (P3).

5.4.2 Stratégies d'adaptation centrées sur le problème

Les stratégies d'adaptation centrées sur le problème permettent la réduction des contraintes engendrées par une situation et/ou l'augmentation des ressources de l'individu pour mieux y faire face.

À cet effet, 2 participantes ont mentionné surinvestir du temps dans leurs études et leurs travaux et que cela constitue une solution afin de diminuer le stress et l'anxiété. À vrai dire, ces derniers entretiennent une croyance à l'effet que cela augmente leur chance de réussite.

Du matin au soir je pensais juste au TECFÉE, j'étais tellement submergée comme tu dis que mon mode de solution à moi, t'étudie, t'étudie, t'étudie, comme ça dans ma tête j'augmentais mes chances de réussir (P2).

Quand je suis stressé je vais lire mon travail plusieurs fois, je vais avoir plusieurs versions du même travail. Parfois je vais avoir 2 textes pour en remettre un que je trouve qui est plus valable que l'autre. Je vais vraiment doubler mes versions de travail, je m'en rends compte. Je le fais lire par ma sœur pour être certaine que ce que j'écris est correct donc souvent dans l'étude quand je vis du stress c'est que je passe deux fois plus de temps sur quelque chose qui en tant que telle je pense que la première version aurait pu être correcte (P6).

Aussi, 1 participante a nommé avoir un outil quotidien de gestion du stress et de l'anxiété soit une montre intelligente qui permet le calcul des battements du cœur par minute. De cette façon, cette montre agit comme un avertisseur mentionnant que l'étudiant doit mettre en place des techniques afin que son corps affiche des fréquences cardiaques normales.

Puis je suis allée me chercher plein d'outils de gestion du stress par-dessus... puis je me suis même achetée une montre qui calculait le battement pour savoir... pour essayer ce stress-là. [...] Ça regarde ton rythme cardiaque. Tu le sais quand ton rythme monte puis tu es prêt d'une crise. Puis ça te dit « Là c'est le temps que tu t'arrêtes et que tu te calmes ». Tu t'arrêtes, tu respires pis tu

te calmes. C'est comme quelque chose de physique qui dit « Regarde, là tu as du stress, tu en as trop, il faut que tu arrêtes » (P8).

5.4.3 Obstacles quant au recours à l'aide

Les étudiants ont aussi abordé les obstacles du recours à l'aide en référence à l'ensemble des éléments qui brime ce processus. Ces éléments sont de l'ordre de l'entourage immédiat et de l'aide professionnelle.

5.4.3.1 Obstacles personnels

La quasi-majorité des participants (n=9) ont affirmé ne pas avoir le réflexe de demander de l'aide auprès des membres de leur famille et de leurs pairs. Selon eux, cela peut s'expliquer de plusieurs façons, notamment par une tendance de ces derniers à minimiser la gravité de leur propre souffrance (n=6). En effet, ces répondants expliquent que l'existence de cette banalisation peut être en réponse à une croyance que d'autres gens souffrent davantage qu'eux, ce qui invalide leur détresse et les freine quant au fait de divulguer leur souffrance à autrui.

Ce n'est pas mon genre vraiment, pourtant c'est ironique, j'encourage les jeunes à le faire... mais je ne suis pas du genre à aller demander de l'aide. On dirait que je vais plus essayer de garder ça pour moi, car je me dis tout le temps que ça va passer (P2).

Également, certains participants (n=3) témoignent ressentir un sentiment de peur d'être incompris par autrui et d'en être affecté. À vrai dire, ces derniers affirment percevoir une méconnaissance du stress et de l'anxiété de leur entourage, ce qui provoque une

crainte de discuter de ces enjeux à autrui et que leur détresse soit incomprise et invalidée.

Cela peut provoquer un isolement social.

Pas auprès de ma famille, c'est sûr. On dirait que je me sens mal...alors je n'en parle quand je ressens le besoin, mais vraiment au minimum. [...] Je ne sais pas comment dire, mettons que je dis de quoi à ma mère, elle peut me répondre de quoi, ça m'affecte, je n'ai pas le goût que ça se reproduise mettons (P4).

C'est vraiment, mais vraiment pas un réflexe! Au contraire, moi quand je commence à vivre un peu d'anxiété je vais avoir tendance à m'isoler puis c'est comme un facteur qui fait que je sais que ça s'en vient. Comme quand je commence à avoir le goût d'être toute seule puis de ne pas voir personne puis mettons que ça va durer plusieurs jours bien c'est là que je me dis; oh! C'est comme un red flag un peu, comme je pense que ça ne va pas tout à fait bien. Mais non je n'ai vraiment pas tendance à en parler aux autres. Je pense que c'est la peur d'être incomprise genre. La peur de l'expliquer puis de sortir mes émotions puis que les gens ne comprennent pas (P3).

5.4.3.2 Obstacles liés à l'aide professionnelle

L'ensemble des participants (n=10) ont mentionné ne pas consulter de professionnel de la santé au moment de l'entrevue. Ces derniers (n=3) expliquent cette absence de plusieurs façons, notamment en raison de difficultés quant à l'accessibilité des ressources et des services en santé mentale (Ex. Lourdeur des démarches administratives, méconnaissance des services, longues listes d'attente, etc.). Cette situation engendre une peur de se faire refuser l'accès et brime par le fait même le recours à l'aide.

Je ne savais pas si ça prenait une référence d'un médecin puis là il faut appeler puis là j'étais comme, j'avais peur de comme me faire revirer de bord puis mettons que je n'avais pas de référence du médecin. C'était la peur de me faire dire; ah bien nous on ne fait pas ça madame ou ah nous on ne peut pas vous aider pour ça. [...] On dirait que je me suis comme découragée, c'était comme trop compliqué puis j'ai reviré de bord (P3).

Premièrement, l'accès aux ressources, ce n'est pas présent, c'est difficile de trouver quelqu'un en qui on a confiance. Puis des fois, c'est décourageant

d'aller demander de l'aide, je vais me mobiliser, puis ça ne donnera pas grand-chose, je vais être référé ça ne me tente pas. Puis même moi, on étudie dans ce domaine-là, puis on le sait, on devrait y aller je ne suis pas un exemple, je n'y vais pas plus, je le sais que ce n'est pas accessible (P8).

D'autres (n=3) nomment que les longs délais d'attente au sein des services publics les obligerait à se tourner vers la consultation au privé. Toutefois, ces derniers mentionnent ne pas avoir de régime d'assurance leur permettant de couvrir une partie des frais engendrés par ces services, ce qui brime le recours à de l'aide professionnelle.

L'idéal serait d'en consulter un au privé, mais je n'ai pas d'argent puis c'est ça. C'est plate de même (P1).

J'avais vu une psy, mais les assurances sont ce qu'elles sont, ça paye 5 séances puis après on passe à d'autres choses (P7).

Enfin, d'autres (n=4) abordent la présence d'une stigmatisation liée au fait de vivre du stress et de l'anxiété qui brime le recours à de l'aide professionnelle. Cette stigmatisation peut s'exprimer entre autres par une incompréhension de certains professionnels de la santé face aux enjeux de santé mentale, un jugement d'autrui face au fait de vivre du stress et de l'anxiété tout en étudiant dans un domaine de relation d'aide ou simplement une banalisation de la souffrance vécue.

En fait, je ne peux pas consulter parce que je suis en [domaine de relation d'aide] puis tout le monde va me voir au CLSC (P1).

Disons que l'anxiété est pas mal incomprise. Tout le monde sait que ça existe. Mais les dommages que ça peut faire, je ne pense pas que les gens sont au courant. C'est comme pas un réflexe parce que ce n'est pas connu et c'est un petit peu tabou pareil. Genre que tout le monde niaise « Ah moi, c'est clair que je suis à l'uni, que j'ai du stress. » Mais on dirait qu'on ne le prend pas au sérieux, pis qu'on ne connaît pas les conséquences que ça l'a pour vrai (P8).

CHAPITRE 6

DISCUSSION

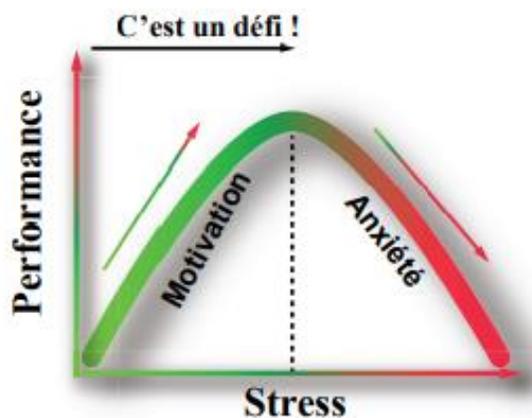
Ce chapitre a pour but de discuter des différents résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire portant sur les perceptions d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université. Les objectifs spécifiques de cette étude concernaient principalement l'identification des représentations, des manifestations et des conséquences du stress et de l'anxiété vécus par les étudiants universitaires, les facteurs de risque personnels, familiaux, sociaux, scolaires et sociétaux du stress et de l'anxiété vécus par les participants, la description des stratégies d'adaptation préconisées par ces derniers ainsi que les distinctions quant à l'influence qu'a exercée la pandémie de la COVID-19 sur le vécu de l'étudiant face au stress et à l'anxiété. L'analyse s'appuie sur la littérature scientifique disponible ainsi que sur les cadres théoriques privilégiés, soient le modèle bioécologique ainsi que l'approche transactionnelle du stress. Ensuite, les forces et les limites de cette étude seront présentées tout en mentionnant les perspectives intéressantes à explorer dans le cadre de recherches futures ainsi que les retombées des résultats de l'étude dans le domaine du travail social.

6.1 Les représentations et les conséquences du stress et de l'anxiété en milieu universitaire

L'analyse des données a permis de cibler plusieurs éléments convergents et divergents de la littérature actuelle, notamment en regard des représentations du stress et de l'anxiété chez les étudiants universitaires ainsi que les conséquences qui y sont

associées. En effet, la majorité des participants (n=7) ont perçu le stress comme une réaction, en lien avec la définition retenue aux fins de ce mémoire stipulant que ce dernier est une réaction de l'organisme nécessaire à la survie humaine et où il est le résultat non spécifique d'une transaction entre la personne et son environnement (Bloch et al., 1999). Également, la majorité (n=6) a fait une distinction entre un stress positif ou négatif. Plus précisément, certains (n=3) ont mentionné qu'un stress positif agit tel un outil à la performance, par exemple dans un contexte d'évaluation ou lors d'une participation à une pièce de théâtre. D'autres (n=3) ont affirmé que l'aspect négatif de cet enjeu est caractérisé comme un stress qui perdure, brimant ainsi l'atteinte de la performance et engendrant plusieurs conséquences sur la santé physique. Cela fait référence à la courbe du stress de Lupien (2018) démontrant l'influence du stress sur la performance d'un individu.

Figure 2. Courbe reliant le stress et la performance par Lupien (2018, p.8)



Fait nouveau, des participants (n=6) affirment percevoir le stress comme une émotion, ce qui diverge de la définition du stress retrouvé dans la littérature scientifique.

À vrai dire, cet élément émotionnel est davantage présent dans la définition de l'anxiété qui stipule qu'il s'agit : « d'une condition ou d'un état émotionnel désagréable qui se caractérise par des sensations subjectives de tension, d'appréhension et d'inquiétude, et par l'activation du système nerveux (Spielberger, 1972, p.20). » Cela renvoie à une difficulté des participants de distinguer le stress et l'anxiété et converge avec le fait qu'aucun des participants de l'étude n'a mentionné vivre uniquement du stress à l'université.

La majorité des participants (n=6) ont nommé la présence d'une anticipation comme étant la première caractéristique de la définition de l'anxiété, élément qui est convergent avec la littérature scientifique (APA, 2013). Toutefois, certains participants (n=3) abordent la temporalité et l'exacerbation des manifestations anxieuses dans l'exercice de définir l'anxiété, ce qui converge davantage avec la définition des troubles anxieux mentionnant la présence de symptômes cognitifs, physiques et comportementaux qui sont caractérisés comme intenses, fréquents, persistants et graves pendant 6 mois ou plus chez un individu (APA, 2013). Il est à propos d'émettre une certaine préoccupation quant à cette représentation de l'anxiété qui semble témoigner d'une détresse psychologique potentiellement élevée chez ces participants. En effet, leurs propos renvoient fréquemment à des critères diagnostiques des troubles anxieux du DSM-V. Cela est particulièrement préoccupant considérant l'absence de services en santé mentale dont ils nous ont témoigné.

En ce qui a trait aux conséquences perçues du stress et de l'anxiété à l'université, elles ont été identifiées par le biais de cette étude comme étant majoritairement d'ordre

physique (n=10), psychologique (n=8), social (n=5) et professionnel (n=5). En effet, les résultats indiquent la présence de conséquences psychologiques dont la dépression, l'isolement et les difficultés relationnelles; conséquences également identifiées dans la littérature scientifique (Eisenberg et al., 2007; Goldman-Mellor et al., 2014 ; Kennedy et al., 2008). Dans le même sens, les participants nous parlent de la présence d'un état de fatigue générale ainsi que des troubles du sommeil. À vrai dire, il est documenté qu'un sommeil insuffisant peut initier ou exacerber de l'anxiété (Chellappa et Aeschbach, 2022).

Enfin, des répondants (n=4) ont affirmé ressentir une incompréhension de la part de leur entourage immédiat en regard de leur situation. Cette perception d'être incompris peut se traduire par des jugements, du dénigrement ou des conflits. Ce sentiment d'incompréhension est une nouvelle conséquence qui est peu documentée dans la littérature scientifique. Cela fait également référence au concept global de la stigmatisation, comprenant ainsi trois sous-concepts tels que les problèmes de connaissances (ignorance), d'attitude (préjudice) et de comportements (discrimination) à l'égard d'un phénomène (Sebbane et al., 2019). Or, la stigmatisation peut exacerber la présence de jugements de la part d'autrui favorisant ainsi l'exclusion d'individus ayant des enjeux de santé mentale comme le stress et l'anxiété (Sebbane et al., 2019).

6.2 Les facteurs de risque du stress et de l'anxiété à l'université

L'objectif quant aux facteurs de risque inhérents au stress et à l'anxiété à l'université était d'identifier ceux relevant de l'ordre individuel, social, scolaire et sociétal. En s'appuyant sur l'approche écologique, il s'avère que les participants ont davantage

identifié les facteurs issus de leur environnement (le milieu scolaire (n=6) et l'entourage (n=3) comme exerçant une influence sur leur vécu. Ce résultat est innovant, en ce sens, qu'il est peu décrit dans la littérature; les facteurs documentés relevant majoritairement de l'individu et contribuant ainsi à les responsabiliser quant à leur état de santé.

Tout d'abord, sur le plan scolaire, la période des évaluations à l'université a été ciblée par des participants (n=6) comme étant un facteur de risque du stress et de l'anxiété. Également, le domaine d'étude a été identifié par quatre participants comme un facteur de risque scolaire, ce qui est en cohérence avec la littérature scientifique notamment en regard des sciences humaines et sociales et des sciences de la santé qui sont des programmes majoritairement féminins (Boujut et al., 2009). Il est donc possible de dire que les manifestations de stress et d'anxiété sont influencées par l'environnement universitaire. Plusieurs hypothèses sont alors probables afin d'expliquer cette affirmation soit les nombreux contingentements des programmes d'études en sciences de la santé et en sciences humaines ainsi que la présence d'une culture de performance valorisée au sein de ces programmes. De plus, la charge de travail, les stages, et la charge financière ont été identifiés par les participants comme étant également des facteurs de risque scolaire, éléments qui sont peu documentés dans les écrits actuels.

Ensuite, concernant les facteurs relatifs à l'entourage immédiat, il a été verbalisé par 3 participants le manque de soutien social, qui se caractérise par la présence de jugements de banalisation de leur souffrance constituent des éléments qui engendrent du stress et de l'anxiété. Ces éléments peuvent être en lien avec un faible soutien social perçu de l'étudiant envers sa famille, concept qui est largement documenté dans la littérature

(Lakey et Cohen, 2000; Rankin et al., 2018; Uchino, 2006). Ils mentionnent aussi la présence d'une mentalité de leur entourage à banaliser la souffrance et à prôner l'importance de se rétablir rapidement, ce qui engendre une pression supplémentaire chez ces étudiants. Par ailleurs, la comparaison de la performance académique avec celle de sa fratrie de la part de ses figures parentales a aussi été mentionnée. La notion de comparaison ainsi que la minimisation de la souffrance à l'égard du stress et de l'anxiété ont peu été étudiées à ce jour. En outre, la pression d'un rétablissement rapide, l'expérience de comparaison avec la fratrie ainsi que la minimisation et la banalisation de la souffrance vécue sont en lien avec les valeurs de performance véhiculée dans notre société actuelle. Selon De Gaulejac (2017, p.27) : « Chaque individu est renvoyé à la responsabilité de ses échecs et de ses succès, comme si ceux-ci dépendaient exclusivement de ses qualités propres, de sa volonté et de ses comportements ». En d'autres mots, la pression de performance oblige les étudiants à exceller dans tous les domaines et invite ce dernier à l'individualisation et à la responsabilisation de ses problèmes sociaux de sorte que l'on s'attend à ce qu'il trouve divers moyens afin de diminuer sa souffrance.

Enfin, sur le plan individuel, la présence d'un trait de personnalité perfectionniste, soit le désir d'être parfait à l'université tant par le biais des travaux que des examens, est identifiée par des participants comme influençant leur vécu. Ce facteur est d'ailleurs documenté par les écrits scientifiques disponibles (Finn et Guay, 2013; Lamarre et Marcotte, 2021 ; Séguin, 2021).

6.3 Les stratégies d'adaptation face au stress et à l'anxiété

L'ensemble des participants (n=10) de l'étude ont opté pour l'utilisation de stratégies d'adaptation centrées sur l'émotion en cohérence avec leurs intérêts personnels. À vrai dire, que ce soit la pratique d'activités physiques, l'écoute de musique ou la méditation, ces étudiants ont affirmé préconiser ce type de stratégies d'adaptation, car elles leur procurent automatiquement un sentiment de bien-être. (Passeport santé, 2015). Certains participants (n=2) ont par ailleurs mentionné préconiser la fuite comme stratégie d'adaptation afin d'éviter certaines situations provoquant du stress et de l'anxiété. L'évitement et la fuite sont des concepts largement documentés dans l'étude des stratégies d'adaptation du stress et de l'anxiété, car ils ont pour but de diminuer la souffrance ainsi que les manifestations associées (Brooks et al., 2020; Galea et al., 2020; Grebot et Barumandzadeh, 2005; Gritsenko et al., 2020).

6.4 L'influence de la COVID-19

Quant à la COVID-19, ce contexte a influencé plusieurs éléments en regard des stratégies d'adaptation du stress et à l'anxiété à l'université (Bergeron-Leclerc et al., 2020). À vrai dire, cette étude a montré que la fermeture des salles d'entraînement physique et les limitations quant à la fréquence des contacts sociaux a exigé l'adoption de stratégies d'adaptation afin de faire face au stress et à l'anxiété. En effet, la mise en place de différentes mesures sociosanitaires, telles que les couvre-feux et le nombre restreints de contacts sociaux ont été nommés par certains (n=3) comme des éléments qui ont provoqué un isolement social chez ces étudiants.

Quant aux facteurs de risque, la COVID-19 a exercé une influence sur l'environnement universitaire des étudiants (Bergeron-Leclerc et al., 2020). En effet, des participants (n=3) ont déclaré que l'enseignement en ligne avait exacerbé le stress et l'anxiété vécus de sorte que cela a brimé le processus d'apprentissage en raison d'une diminution de la qualité de l'enseignement rendant ainsi difficile la communication entre étudiant et professeur. Ces éléments inédits ont peu été détaillés à ce jour dans la littérature scientifique (Bergeron-Leclerc et al., 2020; Evans et al., 2021; Gritsenko et al., 2020).

6.5 Des lacunes quant à l'accessibilité des ressources d'aide

Un résultat marquant de cette étude va à l'effet que l'ensemble des participants (n=10) ont affirmé ne pas recourir à l'aide auprès de ressources en santé mentale (ex. psychologue, travailleurs sociaux, psychoéducateurs, etc.). Ce non-recours est expliqué de plusieurs façons, notamment en raison d'une difficulté d'accessibilité aux services dont les longs délais d'attente au sein du réseau public et privé (Chaudoye et al., 2019; Liu et al., 2019). À ce titre, même si le délai d'attente avant une première consultation s'avère souvent moins long dans le secteur privé, les coûts élevés engendrés par ces services sont identifiés par certains (n=3) comme un frein au recours à l'aide. Aussi, selon quelques participants (n=3), la méconnaissance des démarches administratives tant dans les secteurs publics que privés diminue la motivation à demander de l'aide (Chaudoye et al., 2019; Liu et al., 2019). Enfin, la présence de stigmatisation à l'égard de la santé mentale constitue également un enjeu brimant le recours à l'aide nommé par certains participants (n=3).

En ce sens, deux des principes directeurs du plan d'action interministériel en santé mentale 2022-2026 mentionnant la nécessité d'améliorer l'accessibilité aux services ainsi que l'offre de soins visant le rétablissement de la personne sont en cohérence avec le discours des participants de l'étude (Gouvernement du Québec, 2022). Il importe que ces orientations soient rapidement mises en place afin d'éviter une détérioration collective de la santé mentale après la période de crise sanitaire de la COVID-19.

6.6 Les forces et les limites de la recherche

Cette étude comporte plusieurs forces qu'il importe de nommer. À vrai dire, considérant l'augmentation constante des prévalences du stress et de l'anxiété chez les étudiants universitaires, amplifié par la pandémie mondiale de la COVID-19, ce mémoire porte sur un sujet actuel (Bergeron-Leclerc et al., 2020). À cet effet, la présente étude contribue au développement des connaissances en permettant de donner une voix à ces étudiants quant à leur vécu et aux facteurs qui influencent le stress et à l'anxiété selon une approche écologique du développement humain. Ainsi, ce mémoire ajoute de nouveaux éléments de réflexion quant aux représentations, aux manifestations, aux conséquences, aux facteurs de risque et aux stratégies d'adaptation du stress et de l'anxiété à l'université. Ces résultats permettent l'identification d'éléments à considérer dans la mise en place de services et d'intervention qui sont dédiés à ces étudiants telles que la bonification de l'offre de service en santé mentale au sein des institutions d'enseignement universitaire, la pertinence de la prévention et de la sensibilisation aux enjeux de stress et d'anxiété au sein de ces établissements ainsi que de mesures d'éducation auprès des personnes qui

gravitent autour de ces étudiants (parents et enseignants) quant à l'impact de leurs exigences et de leurs contraintes.

Cette étude présente cependant des limites méthodologiques. En effet, la taille restreinte de l'échantillon (n=10), le fait que les participants soient volontaires, qu'ils proviennent d'une même université ainsi qu'une majorité de participants de sexe féminin limitent la généralisation des résultats. Il n'est pas possible à cet égard d'affirmer que les différents résultats obtenus sont applicables à l'ensemble des étudiants universitaires vivant du stress et de l'anxiété à l'université. De plus, considérant la participation volontaire à cette étude, il est possible de croire que les participants sont davantage affectés par les manifestations de stress et d'anxiété ou qu'ils sont plus ouverts à partager leur vécu à ce sujet, ce qui engendre un portrait teinté d'une détresse psychologique potentiellement élevée. Aussi, il est juste de penser que le vécu des étudiants vivant du stress et de l'anxiété à l'université peut varier d'une ville et d'une université à l'autre, considérant que certains milieux ont des particularités territoriales, dont le fait de devoir quitter sa ville natale pour avoir accès à l'université ou l'accessibilité aux services d'aide. Enfin, le stress et l'anxiété étant des sujets sensibles à la désirabilité sociale, il est possible de croire que les participants aient pu minimiser ou omettre certains détails de leur vécu en réponse à la culture de performance de la société actuelle et à la présence de stigmatisation à l'égard de la santé mentale.

6.7 Les perspectives de recherches futures

Cette étude qualitative a permis de donner la voix à quelques étudiants universitaires quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université. En ce sens, les participants ont identifié la présence de facteurs scolaires, familiaux et sociétaux influençant le développement de ces manifestations et ainsi la nécessité d'étudier le stress et l'anxiété selon une vision globale. Or, il importe de multiplier les recherches qualitatives empruntant ces types de cadres théoriques afin de mieux comprendre l'influence de l'ensemble de ces systèmes dans le but d'impliquer l'ensemble des acteurs impliqués dans la prévention du stress et de l'anxiété à l'université. Aussi, il serait intéressant d'effectuer une étude longitudinale s'intéressant à ces problématiques dès le premier trimestre universitaire jusqu'à la graduation afin de préciser notre compréhension quant à l'ampleur, aux conséquences ainsi qu'aux facteurs de risque durant l'entièreté du parcours académique. Cela permettrait entre autres d'observer l'influence réelle du premier trimestre universitaire sur le stress et l'anxiété ou simplement ses manifestations durant l'entièreté du parcours académique. Il serait également pertinent de s'intéresser davantage aux facteurs de protection afin d'agir en prévention auprès des étudiants. L'influence du concept de stigmatisation à l'égard des enjeux de santé mentale serait également à étudier afin d'en comprendre la complexité réelle dans le but de diminuer ce phénomène au sein des universités. Enfin, il importe de multiplier les études portant sur le processus de rétablissement chez les étudiants universitaires afin de parfaire l'accompagnement auprès de cette population. En outre, de multiples recherches s'intéressant à démystifier les

réalités inhérentes au stress et celles propres à l'anxiété sont nécessaires afin de les prévenir.

6.8 Les retombées pour le travail social

Ce mémoire fournit des pistes d'intervention intéressantes quant au stress et à l'anxiété vécus en contexte universitaire et ce dans une perspective d'accompagnement de ces étudiants durant leur parcours académique. En ce sens, cette étude a permis de démystifier les représentations qu'ont les étudiants face au stress et l'anxiété, tout en identifiant certains facteurs de risque ayant une influence sur le développement de ces enjeux. En effet, aucun participant de cette étude n'a affirmé demander de l'aide au moment de l'entretien, ce qui témoigne de potentielles lacunes quant à la disponibilité des ressources psychosociales ou d'autres enjeux brimant ce processus comme la stigmatisation. En s'intéressant davantage à ces facteurs, cela permet de mieux comprendre les besoins réels de ces étudiants et confirme l'importance de l'approche bioécologique du développement humain ainsi que celle transactionnelle du stress. En effet, ces cadres théoriques stipulent la pertinence de s'intéresser à l'ensemble des éléments tant personnel, familial, social et sociétal afin de comprendre l'entière complexité du stress et de l'anxiété à l'université. Ces constats peuvent être considérés dans l'élaboration d'orientations ministérielles permettant la mise en place de services adaptés à l'université. Également, des pistes d'intervention peuvent être réalisées auprès de cette clientèle, par exemple l'ajout d'un guide destiné aux parents qui ont un ou plusieurs enfants qui fréquentent l'université. En outre, cette étude permet l'identification

de nombreux éléments inhérents au vécu de l'étudiant face au stress et à l'anxiété vécus à l'université permettant ainsi d'ultimement prévenir, mieux soutenir et éviter une détérioration de sa situation tout en considérant ses besoins uniques.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour but de documenter les perceptions des étudiants quant au stress et à l'anxiété à l'université. Plus précisément, il s'agissait d'identifier les représentations, les manifestations et les conséquences du stress et de l'anxiété, de dégager les facteurs de risque individuels, familiaux, sociaux et sociétaux, de décrire les stratégies d'adaptation préconisées par les étudiants et de distinguer l'influence de la COVID-19 sur le vécu de ces derniers face au stress et à l'anxiété. Pour ce faire, une méthodologie qualitative a été privilégiée et dix entrevues semi-dirigées ont été réalisées.

Les résultats mettent en évidence une difficulté des participants à distinguer réellement les caractéristiques du stress ainsi que celles propres à l'anxiété. En appui à ces propos, aucun participant n'a révélé vivre uniquement du stress à l'université.

Également, les résultats ont révélé la présence de conséquences qui se présentent davantage sous un ordre psychologique, individuel et familial en lien avec le vécu des participants, notamment en regard d'une diminution de l'estime de soi et de la motivation scolaire, de l'isolement social, des changements de l'humeur et des difficultés conjugales.

Aussi, le discours des participants a permis d'identifier des facteurs de risque scolaires, sociaux et sociétaux influençant le développement du stress et de l'anxiété, notamment en regard de l'influence de l'environnement scolaire et de la pression de performance.

Enfin, les stratégies d'adaptation préconisées par les participants étaient liées aux intérêts personnels de ces derniers. En ce sens, ils ont tous affirmé ne pas avoir recours à de l'aide professionnelle au moment de l'entrevue, expliqué par la présence d'obstacles

quant au recours à l'aide telle qu'une difficulté d'accessibilité aux services, les longs délais d'attente ainsi que la charge financière élevée engendrée par les consultations tant dans les secteurs publics que privés.

En outre, il importe de multiplier les recherches futures s'intéressant aux facteurs de risque et de protection ainsi qu'à l'influence de l'ensemble des systèmes afin de comprendre l'entièreté des enjeux de stress et d'anxiété chez les étudiants universitaires. Il sera intéressant de suivre l'évolution des enjeux de stress et d'anxiété à travers les années et de quelle façon, en tant que société, nous allons nous adapter aux besoins des étudiants universitaires.

RÉFÉRENCES

- Ahern, N. R. et Norris, A. E. (2011). Examining factors that increase and decrease stress in adolescent community college students. *Journal of pediatric nursing*, 26(6), 530–540. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2010.07.011>
- Alla, F. (2016). Les déterminants de la santé. Dans : François Bourdillon éd., *Traité de santé publique* (pp. 15-18). Cachan: Lavoisier. <https://doi.org/10.3917/lav.bourd.2016.01.0040>
- American College Health Association [ACHA]. (2013). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Canadian Reference group data report*. American College Health Association.
- American College Health Association [ACHA]. (2016). *Canadian Reference Group: Executive Summary*. American College Health Association-National College Health Assessment II. <https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II%20SPRING%202016%20CANADIAN%20REFERENCE%20GROUP%20DATA%20REPORT.pdf>
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* DSM-5 (5^e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andrews, B. et Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *Br J Psychol*, 95, 509-521. <https://doi.org/10.1348/0007126042369802>
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P. et Escobar, B. (2019). Perceived social support and socio-demographic factors in relation to symptoms of anxiety, depression and stress in Chilean university students. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24, 105-115. doi: 10.5944/rppc.23676
- Bayram, N. et Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 43(8), 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. et Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a

- sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bergeron-Leclerc, C., Maltais, D., Cherblanc, J., Pouliot, E., Dion, J., Attard, V. et Blackburn, A. (2020). Les conséquences de la pandémie sur la santé biopsychosociale et spirituelle des étudiants et employés de l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans J. Cherblanc, F.O. Dorais, C. Tremblay et S. Tremblay, (Dir.). *La COVID-19 : un fait social total. Perspectives historiques, politiques, sociales et humaines*. (p.133-144). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Bloch, H., Chemana, R., Dépret, É., Gallo, A., Leconte, P., LeNy, J.-F. et Reuchlin, M. (Dir.). (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie* (2^e éd.). Paris: Larousse-Bordas.
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454–477. <https://doi.org/10.7202/706373ar>
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M. et Bourgeois, M. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Medico-psychologiques - ANN MEDICO-PSYCHOL*, 167, 662-668. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.05.020>
- Budd, J., Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A. et Flanagan, T. (2016). Post- secondary students with specific learning disabilities and with attention deficit hyperactivity disorder should not be considered as a unified group for research or practice. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 206–216.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. et Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912–920.
- Centre d'études sur le stress humain [CESH]. (2019). Stratégies d'adaptation. Stratégies d'adaptation - CESH / CSHS (stresshumain.ca) <https://www.stresshumain.ca/le-stress/dejouer-le-stress/etape-de-gestion-du-stress-instantanee>

- Centre d'études sur le stress humain [CESH]. (2019). *Historique du stress*. <https://www.stresshumain.ca/le-stress/quest-ce-que-le-stress/historique-du-stress/>
- Centre d'études sur le stress humain [CESH]. (2019). *L'intelligence émotionnelle : un facteur de protection contre le stress et l'anxiété sociale de nos adolescents?* <https://www.stresshumain.ca/lintelligence-emotionnelle-un-facteur-de-protection-contre-le-stress-et-lanxiete-sociale-de-nos-adolescents/>
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J.-P. Deslauriers (Dir.) *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle. Collection travail social*, (p.145-168). Les presses de l'Université Laval.
- Chaudoye, G., Riazuelo, H., Mandl, M., Perifano, A., Romo, L. et Scelles, R. (2019). L'arrivée à l'Université d'étudiants en situation de handicap: Un point sur la dimension psychologique. *Revue québécoise de psychologie*, 40(2), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1065902ar>
- Chellappa, S. L. et Aeschbach, D. (2022). Sleep and anxiety: From mechanisms to interventions. *Sleep medicine reviews*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2021.101583>
- Cody, K., Scott, J. M. et Simmer-Beck, M. (2022). Examining the mental health of university students: A quantitative and qualitative approach to identifying prevalence, associations, stressors, and interventions. *Journal of American College Health*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2057192>
- De Gaulejac, V. (2017). Vivre dans une société paradoxante. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 24, 27-40. <https://doi.org/10.3917/nrp.024.0027>
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal, Toronto: New York, McGraw-Hill.
- Dickerson, S. S. et Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: a theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychol Bull*, 130(3), 355-391. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.355>
- Dougall, A. L. et Baum, A. (2011). Stress, Health, and Illness. Dans A. Baum, T. A. Revenson, et J. Singer (EEds.), *Handbook of Health Psychology*, Florence, UNITED STATES: Taylor and Francis. 53-70. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uaqc-ebooks/detail.action?docID=957304>
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3 édition). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58. <https://hal-polytechnique.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/document>
- Eisenberg, D., Golberstein, E. et Gollust, S. E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Med Care*, 45(7), 594-601. <https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e31803bb4c1>
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris, Calmann-Lévy.
- Evans, R. A., McAuley, H., Harrison, E. M., Shikotra, A., Singapuri, A., Sereno, M., Elneima, O., Docherty, A. B., Lone, N. I., Leavy, O. C., Daines, L., Baillie, J. K., Brown, J. S., Chalder, T., De Soyza, A., Diar Bakerly, N., Easom, N., Geddes, J. R., Greening, N. J., Hart, N., Heaney, L. G., Heller, S., Howard, L., Hurst, J. R., Jacob, J., ... Brightling, C. E. (2021). Physical, cognitive, and mental health impacts of COVID-19 after hospitalisation (PHOSP-COVID): a UK multicentre, prospective cohort study. *Lancet Respir Med*, 9(11), 1275-1287. [https://doi.org/10.1016/s2213-2600\(21\)00383-0](https://doi.org/10.1016/s2213-2600(21)00383-0)
- 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, 230-235. [doi:10.1186/s12888-016-0961-z](https://doi.org/10.1186/s12888-016-0961-z).
- Faurie, I., Thouin, C. et Sauvezon, C. (2016). Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.4000/osp.4700>
- Fernandez, R., Salamonson, Y. et Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated graduate entry nursing students. *J. Clin. Nurs.* 21, 3485–3492. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04199.x>
- Fernández, T., Ojeda, J., Ayán, C., Bueno-Cavanillas, A., Cancela Carral, J., Álvarez, R., Delgado-Rodríguez, M., Jiménez-Mejías, E., Díaz, J., Campos, R., Molina, A., Juan, L. et Martín, V. (2013). Proyecto UNIHCOS. Cohorte dinámica de estudiantes universitarios para el estudio del consumo de drogas y otras adicciones. *Revista Española de Salud Pública*, 87, 575-585. <https://doi.org/10.4321/S1135-57272013000600003>
- Fernández-Rodríguez, C., Soto-López, T. et Cuesta, M. (2019). Needs and demands for psychological care in university students. *Psicothema*, 31(4), 414-421. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.78>

- Finn, K. & Guay, M.-C. (2013). Perfectionnisme et anxiété de performance chez les étudiants universitaires. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1061721ar>
- Frisch, F. (1999). *Les études qualitatives*. Paris: Éditions de l'Organisation.
- Fortin, M. F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Galea, S., Merchant, R. M. et Lurie, N. (2020). The Mental Health Consequences of COVID-19 and Physical Distancing: The Need for Prevention and Early Intervention. *JAMA internal medicine*, 180(6), 817–818. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.1562>
- Généreux, M., Petit, G., Maltais, D., Roy, M., Simard, R., Boivin, S., Shultz, J. M. et Pinsonneault, L. (2015). The public health response during and after the Lac-Mégantic train derailment tragedy: a case study. *Disaster health*, 2(3-4), 113–120. <https://doi.org/10.1080/21665044.2014.1103123>
- Goldman-Mellor, S. J., Caspi, A., Harrington, H., Hogan, S., Nada-Raja, S., Poulton, R. et Moffitt, T. E. (2014). Suicide attempt in young people: a signal for long-term health care and social needs. *JAMA Psychiatry*, 71(2), 119-127. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.2803>
- Gosselin, M.-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92–104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>
- Gouvernement du Québec. (2022). Plan d'action interministériel en santé mentale 2022-2026. Le Plan d'action interministériel en santé mentale 2022-2026 - S'unir pour un mieux-être collectif - Publications du ministère de la Santé et des Services sociaux (gouv.qc.ca) <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-003301/>
- Grebot, E. et Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'Université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 163(7), 561-567. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amp.2004.07.015>
- Gritsenko, V.V., Skugarevsky, O.A., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A. et Isralowitz, R. (2020). COVID 19 Fear, Stress, Anxiety, and Substance Use Among Russian and Belarusian University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1(7). <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00481-z>

- Hurst, C. S., Baranik, L. E. et Daniel, F. (2013). College student stressors: a review of the qualitative research. *Stress Health*, 29(4), 275-285. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>
- Ishii, T., Tachikawa, H., Shiratori, Y., Hori, T., Aiba, M., Kuga, K. et Arai, T. (2018). What kinds of factors affect the academic outcomes of university students with mental disorders? A retrospective study based on medical records. *Asian J Psychiatr*, 32, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.11.017>
- January, J., Madhombiro, M., Chipamaunga, S., Ray, S., Chingono, A. et Abas, M. (2018). Prevalence of depression and anxiety among undergraduate university students in low- and middle-income countries: a systematic review protocol. *Systematic Reviews*, 7(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s13643-018-0723-8>
- Kennedy, C., Kassab, O., Gilkey, D., Linnel, S. et Morris, D. (2008). Psychosocial factors and low back pain among college students. *Journal of American college health*, 57(2), 191–195. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.2.191-196>
- Ketata, N., Ben Ayed, H., Maamri, H., Yaich, S., Baklouti, M., Feki, H. et Damak, J. (2021). What are the determinants of stress, anxiety and depression among university students? *European Journal of Public Health*, 31. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab165.591>
- Kroenke, K., Spitzer, R. L. et Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of general internal medicine*, 16(9), 606-613. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x>
- Kroshus, E., Hawrilenko, M. et Browning, A. (2021). Stress, self-compassion, and well-being during the transition to college. *Social Science & Medicine*, 269. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113514>
- Lakey, B. et Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood, and B. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (p. 29–52). Toronto, Ontario, Canada: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0002>
- Lamarre, C. et Marcotte, D. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, 71(6). <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100633>

- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 327-356). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Leclaire, S. et Lupien, S. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (221-239). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Leyrit, A. (2020). Les conditions de travail à distance et le stress ressenti par les étudiants en France pendant la période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 130-144. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-14>
- Liu, X., Ping, S. et Gao, W. (2019). Changes in Undergraduate Students' Psychological Well-Being as They Experience University Life. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 28-64. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162864>
- LMDE, EPSE et IFOP. (2005), *La santé des étudiants 2005–2006, enquête nationale et études régionales*.
- Lovibond, P. F. et Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Lu, W., Wang, H., Lin, Y. et Li, L. (2020). Psychological status of medical workforce during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Psychiatry Res*, 288. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112936>
- Lupien, S. (2018). L'anxiété de performance chez les jeunes., *Mammoth Magazine*, 18, 6-9.
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*, Montréal, Éditions au Carré.
- Maltais, D., Pouliot, È., Lansard, A.-L., Fortin, G. et Petit, G. (2019). Les répercussions du déraillement du train de Lac-Mégantic sur la santé psychosociale d'élèves du primaire. *Enfance en difficulté*, 6, 5–36. <https://doi.org/10.7202/1066577ar>

- Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emot. Rev.*, 8, 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. et Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemp. Educ. Psychol.*, 36, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec [MSSS]. (2020). *COVID-19 – Directives au réseau de la santé et des services sociaux*. Gouvernement du Québec. <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/covid-19/covid-19-directives-au-reseau-de-la-sante-et-des-services-sociaux/ri-rtf/#etat-urgence-sanitaire>.
- Monchablon, D. (2009). Diversité des approches des troubles psychopathologiques en milieu scolaire et universitaire : surprises et paradoxes? *L'Encéphale*, 6, 231-236.
- Mucchielli, A. et Paillé, P. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Dans A. Mucchielli et P. Paillé (dir), *Choisir une approche d'analyse qualitative* (3^e éd., p.13-32). Paris: Armand Colin Éditeur.
- Passeport santé. (2015). *Mieux résister au stress : agir sur l'âme et le corps*. https://www.passeportsante.net/fr/Actualites/Dossiers/ArticleComplementaire.aspx?doc=stress_ame_corps_do
- Pfefferbaum, B., Jacobs, A. K., Griffin, N. et Houston, J. B. (2015). Children's disaster reactions: the influence of exposure and personal characteristics. *Current psychiatry reports*, 17(7), 56. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0598-5>
- Prowse, R., Sherratt, F., Abizaid, A., Gabrys, R. L., Hellemans, K. G. C., Patterson, Z. R. et McQuaid, R. J. (2021). Coping With the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students. *Front Psychiatry*, 12, 650759. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.650759>
- Qualter, P., Whiteley, H., Morley, A. et Dudiak, H. (2009). The role of emotional intelligence in the decision to persist with academic studies in HE. *Res. Post Compul. Educ.* 14, 219–231. <https://doi.org/10.1080/13596740903139255>
- Rankin, J. A., Paisley, C. A., Mulla, M. M. et Tomeny, T. S. (2018). Unmet social support needs among college students: Relations between social support discrepancy and depressive and anxiety symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 474-489. <https://doi.org/10.1037/cou0000269>

- Reveillere, C., Nandrino, J.-L., Saily, F., Mercier, C. et Moreel, V. (2001). Étude des tracas quotidiens des étudiants : liens avec la santé perçue. *Annales Medico-psychologiques - ANN MEDICO-PSYCHOL*, 159, 460-465. [https://doi.org/10.1016/S0003-4487\(01\)00070-1](https://doi.org/10.1016/S0003-4487(01)00070-1)
- Rivard, M-P. (2012). *Favoriser le développement de stratégies de compréhension en lecture d'étudiants du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou un TDA/H* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Salami, S. O. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: the moderating role of emotional intelligence. *Soc. Behav. Pers.*, 39, 785–794. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.6.785>
- Salman, M., Asif, N., Mustafa, Z. U., Khan, T. M., Shehzadi, N., Tahir, H., Raza, M. H., Khan, M. T., Hussain, K., Khan, Y. H., Butt, M. H. et Mallhi, T. H. (2020). Psychological impairment and coping strategies during the COVID-19 pandemic among students in Pakistan: a cross-sectional analysis. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 16(3), 1–7. <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.397>.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7. <https://doi.org/10.1080/10615808808248215>
- Savitsky, B., Findling, Y., Erel, A., et Hendel, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 pandemic. *Nurse education in practice*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102809>
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L et Luschene, R.L. (1972). *Manual for the State Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. Cité dans : Hurteau, E. (1993). Relation entre le trait d'anxiété compétitive, l'état anxieux précompétitif et la performance. Université du Québec à Trois-Rivières
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. et Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Arch Intern Med*, 166(10), 1092-1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- Stappenbeck, C. A., Quinn, P. D., Wetherill, R. R. et Fromme, K. (2010). Perceived norms for drinking in the transition from high school to college and beyond. *Journal of studies on alcohol and drugs*, 71(6), 895-903. <https://doi.org/10.15288/jsad.2010.71.895>
- Statistique Canada (2021, 2 septembre). *Échantillonnage non-probabiliste* (publication n° 12-004X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>

- Statistique Canada. (2016, 29 novembre). *La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016* (publication n^o 11-001-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.htm>
- Stora, J. (2010). Stress et vie professionnelle, le « mal du siècle ». Dans : J-B Stora (dir), *Le stress* (p. 37-59). Paris: Presses Universitaires de France.
- Suls, J. et Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies. *Health Psychology*, 4, 249–488. <https://doi.org/10.1037//0278-6133.4.3.249>
- Thomas, J. J. et Borrayo, E. A. (2016). The impact of perceived stress and psychosocial factors on missed class and work in college students. *Journal of College Counseling*, 19(3), 246–260. <https://doi.org/10.1002/jocc.12047>
- Thomas, C. L., Cassady, J. C. et Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>
- Thomas, C. et Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: the importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094>
- Thurber, C. A. et Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *J Am Coll Health*, 60(5), 415-419. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.673520>
- Tremblay, D-G. (2020). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*. (4e édition) Québec: Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/conciliation-emploi-famille-temps-so...>
- Uchino, B. N. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29, 377–387. <http://dx.doi.org/10.1007/s10865-006-9056-5>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., et Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *J Med Internet Res*, 22(9). <https://doi.org/10.2196/22817>

- Welle, RD. et Graf, H.M. (2011). Effective lifestyle habits and coping strategies for stress tolerance among college students. *American Journal of Health Education*, 42(2), 96-104. <https://doi.org/10.1080/19325037.2011.10599177>
- Yuker, H. E. (1988). *Attitudes towards persons with disabilities*. New York, NY : Springer.
- Zigmond, A. S. et Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

Annexe 1 :

Formulaire d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

1. TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

Le point de vue d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université.

2. RESPONSABLES DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 RESPONSABLE

Ce projet est sous la responsabilité de Catherine Lemay, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi.

2.2 DIRECTION DE RECHERCHE

Ce projet est sous la direction de Mme Nathalie Sasseville, professeure à l'Unité d'enseignement en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi.

3. FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4. PRÉAMBULE

Le stress et l'anxiété sont des enjeux qui touchent assurément les communautés universitaires. Nous sollicitons votre participation à ce projet de recherche afin que vous témoigniez de votre vécu en regard de ces réalités considérant votre rôle d'étudiant.e. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

5. DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT

5.1 DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE

Il est possible de remarquer que les populations universitaires sont particulièrement vulnérables sur le plan de la santé mentale alors qu'elles témoignent vivre du stress et de l'anxiété (Storie et al., 2010). La pandémie mondiale de maladie à coronavirus 2019 (COVID-19) a accrue cette fragilité psychologique chez ces étudiants (Bergeron-Leclerc et al., 2020). Néanmoins, peu d'études sont actuellement disponibles afin de documenter le point de vue des étudiants sur ces enjeux de stress et d'anxiété vécus à l'université.

Cette étude vise donc à donner la voix à ces individus afin d'obtenir une compréhension plus fine et globale de ces enjeux.

5.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Ce projet vise à documenter les perceptions d'étudiants de premier cycle à l'Université du Québec à Chicoutimi quant à leurs vécus liés au stress et à l'anxiété lors de leur parcours académique.

Plus précisément, les entrevues qui seront menées auprès des étudiant.e.s visent à 1) identifier les conséquences du stress et de l'anxiété; 2) dégager les facteurs personnels, familiaux, sociaux, scolaires et communautaires associés au stress et à l'anxiété; 3) décrire les stratégies d'adaptation préconisées par ces derniers et 4) distinguer l'influence qu'a exercé la pandémie de la COVID-19 sur le vécu de l'étudiant face au stress et à l'anxiété.

5.3 DÉROULEMENT

Ta participation consistera à prendre part à une entrevue individuelle d'une durée de 60 minutes environ. Cette rencontre prendra lieu soit via la plateforme Zoom ou en présentiel à la clinique universitaire de travail social selon ta préférence et assurera ta confidentialité. L'entrevue sera animée par Catherine Lemay, responsable de cette recherche et étudiante à la maîtrise en travail social qui orientera les questions et les sujets à aborder. Si l'entrevue se déroule via la plateforme Zoom, le contenu sera enregistré sous forme audio et vidéo et uniquement le contenu audio sera retranscrit intégralement sous forme de verbatim dans le but de rapporter fidèlement tes propos. Si l'entrevue se déroule à la clinique universitaire de travail social, l'entrevue sera enregistrée sous forme audio uniquement et le contenu sera retranscrit intégralement à des fins de verbatim. Les dimensions abordées lors de cette entrevue porteront sur 1) l'ampleur du stress et/ou de l'anxiété; 2) les facteurs ou les éléments qui influencent ces enjeux; 3) les stratégies d'adaptation que tu préconises quotidiennement et 4) tes recommandations. L'entrevue comprendra également un court questionnaire d'une durée approximative de 5 minutes comprenant essentiellement des questions d'ordre sociodémographique.

6. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La participation à ce projet de recherche comporte certains avantages, notamment celui de contribuer à l'avancement des connaissances. Elle aidera à mettre à jour la réalité des étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université, et ce, dans une perspective d'amélioration des services qui leurs sont offerts. Au plan personnel, ta participation au projet pourra te permettre de témoigner de ton expérience tout en étant dans une démarche

de réflexion et de cheminement personnel. Néanmoins, il se peut également que tu éprouves des sentiments désagréables, telle que du stress, de l'anxiété ou de la tristesse dû au fait de parler de ta situation. Devant cette éventualité, tu pourras prendre une pause, remettre l'entrevue à plus tard ou tout simplement mettre fin à ta participation à cette recherche. Si tu ressentais un tel malaise, tu serais mis en contact avec une ressource pouvant t'apporter du soutien (le service d'aide aux étudiants de l'UQAC ou le service Info-social). Ces services gratuits peuvent te suggérer des stratégies d'adaptation qui pourront réduire les sentiments qui te perturbent. Les numéros pour rejoindre ces ressources sont inscrits à la section personnes-ressources de ce présent formulaire.

7. CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

7.1 CONFIDENTIALITÉ

Toute information fournie demeurera strictement confidentielle dans les limites prévues par la loi. Tes renseignements personnels sont connus en raison de la méthode de recrutement et de collecte de données mais ne seront pas utilisés dans le cadre de la recherche et ils demeureront strictement confidentiels. À cet effet, toutes les données collectées seront codées en utilisant un code lié au nom du participant et la liste de codes sera protégée par un mot de passe différent de celui qui protège les données afin de préserver la confidentialité.

Une situation peut faire en sorte que la confidentialité ne soit pas respectée :

- 1) Dans le cas où la vie du participant (menace de suicide) ou celle d'une tierce personne serait menacée (menace d'homicide), chapitre P-39.001 de la *Loi sur la protection des personnes dont l'état mental présente un danger pour elles-mêmes ou pour autrui*;

7.2 DIFFUSION

Les résultats du projet de recherche seront diffusés par le biais d'un mémoire de maîtrise, d'articles et de colloques scientifiques. En aucun cas, votre identité ne sera dévoilée, diffusée ou publiée.

7.3 CONSERVATION

La liste d'encodage, rattachée aux participants de cette recherche, sera détruite une fois que tous les verbatims des entrevues seront complétés afin d'anonymiser les données. De plus, les enregistrements seront détruits par l'effacement des fichiers informatisés après la transcription en verbatim, et ce, de façon sécuritaire selon le respect des normes

en vigueur. Après la recherche, les Formulaire d'informations et de consentement ainsi que les données anonymisées en format informatisé sur une clé USB seront conservées pendant 7 ans à l'UQAC dans un classeur barré du bureau de Nathalie Sasseville (H4-1160) directrice de recherche du projet. À la fin de la période de conservation, le tout sera détruit de façon sécuritaire selon le respect des normes en vigueur.

8. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Ta participation à ce projet de recherche est volontaire et tu es libre de refuser d'y participer. Tu peux également choisir de te retirer du projet de recherche sans avoir besoin de fournir quelques justifications, et ce, sans préjudice à tes droits. Les données seront alors détruites et ne seront pas utilisées à des fins d'analyse, sauf avis contraire de la personne. Précisons toutefois qu'une fois la liste d'encodage (qui permet d'associer un nom à un code) détruite, il ne sera plus possible de retirer tes données de l'étude. En effet, puisque ton nom n'apparaîtra pas sur les documents, tes données pourront être retracées pour une période limitée à l'aide d'un code. La liste d'encodage, rattachée aux participants de cette recherche, sera détruite une fois que tous les verbatim des entrevues seront complétés. Donc, les données concernant ta participation peuvent être retirées durant cette période, soit avant la transcription de tous les verbatims, après ce délai, il sera impossible de les retirer puisqu'elles seront rendues anonymes.

9. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10. PERSONNES-RESSOURCES

Si tu as des questions concernant le projet de recherche ou si tu éprouves un problème que tu crois relié à ta participation au projet de recherche, tu peux communiquer avec l'étudiante responsable du projet de recherche : Catherine Lemay (catherine.lemay1@uqac.ca). Si tu éprouves un inconfort ou un besoin d'obtenir de l'aide en lien avec ta situation, tu peux contacter Info-Social au 811 ou le service aux étudiants de l'UQAC au 418-545-5016. Pour toute autre question d'ordre éthique concernant ta participation à ce projet de recherche, tu peux communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche (418-545-5011 poste 4704 ou la ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704 ou cer@uqac.ca).

11. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

*Dans le cadre du projet intitulé « **Le point de vue d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université** », j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.*

Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

12. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie de l'équipe de recherche)

*Dans le cadre du projet intitulé « **Le point de vue d'étudiants quant au stress et à l'anxiété vécus à l'université** », j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.*

Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie que j'ai (ou un membre autorisé de l'équipe de recherche) expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui ai clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

Annexe 2 :

Guide d'entrevue

GUIDE D'ENTREVUE

MISE EN CONTEXTE

Nous te remercions grandement de participer à cette recherche. Cette étude vise à documenter, à partir du point de vue d'étudiant.e.s, le vécu de ces personnes quant aux stress et à l'anxiété vécus à l'université, notamment dans le contexte de la pandémie de la COVID-19. Nous souhaitons t'entretenir d'abord sur ces enjeux que sont le stress et l'anxiété en contexte universitaire. Ensuite, nous souhaitons discuter des différents facteurs qui peuvent influencer le stress et l'anxiété à l'université ainsi que les diverses stratégies d'adaptation que tu préconises au quotidien. La durée approximative de l'entrevue sera de 60 minutes.

Tu es invité à parler librement, à échanger, voire même à argumenter. En cours d'entretien, si tu ne souhaites pas répondre à certaines questions, tu es libre de le faire. Tu n'as qu'à me le dire. Le partage de ton vécu assurera le développement du projet et nous permettra de mieux comprendre le stress et l'anxiété vécus en contexte universitaire. Avant de commencer l'entrevue, as-tu des questions?

Nous allons donc débiter l'entrevue.

CHEMINEMENT ACADEMIQUE

1. D'abord, parlons, si tu le veux bien, de ton rôle d'étudiant.e à l'université. Quel est ton domaine d'étude actuel?
2. Combien de sessions universitaires as-tu effectuées jusqu'à présent?
3. Combien de sessions te reste-t-il à compléter avant de terminer ta scolarité universitaire?

DÉFINITIONS DU STRESS ET DE L'ANXIÉTÉ

4. Ensuite, j'aimerais que tu m'expliques dans tes mots comment définis-tu le stress?
5. Dans le même ordre d'idée, j'aimerais que tu m'expliques dans tes mots comment définis-tu l'anxiété ?

DESCRIPTIONS DU VÉCU DE STRESS ET/OU D'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ

6. À la lumière des explications que tu viens de me fournir, selon toi, est-ce que tu considères vivre davantage du stress, de l'anxiété ou ces deux réalités à la fois à l'université? Explique pourquoi.

- a. Quelles sont tes manifestations ou symptômes (physiques et psychologiques) en lien avec ton stress et/ou ton anxiété à l'université?
7. Pourrais-tu me dire à quel moment le stress et/ou l'anxiété est-il apparu dans ta vie?
 8. Comment s'est déroulé ta première session à l'université en lien avec ton stress et/ou ton anxiété?
 9. Selon toi, l'université a-t-elle exercée une influence sur ton vécu lié au stress et/ou à l'anxiété?
 10. À ton avis, quelles sont les moments/événements/sources qui alimentent ton stress et/ou ton anxiété à l'université?
 11. Peux-tu m'en dire plus sur les conséquences qu'engendre le fait de vivre du stress et/ou de l'anxiété à l'université?
 - a. Personnelles
 - b. Familiales
 - c. Conjugales
 - d. Scolaires
 - e. Sociales
 - f. Professionnelles

INFLUENCE DE LA PANDÉMIE SUR LE VÉCU DE STRESS ET/OU D'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ

12. Selon toi, est-ce tu estimes que la pandémie de la COVID-19 a exercé une influence sur ton stress et/ou ton anxiété à l'université? Si oui, peux-tu m'expliquer comment?

STRATÉGIES D'ADAPTATION FACE AU STRESS ET À L'ANXIÉTÉ À L'UNIVERSITÉ

13. Que fais-tu au quotidien pour faire face au stress et/ou à l'anxiété à l'université?
 - a. Quelle est la nature des mesures utilisées?
 - b. S'il n'y a pas de stratégies utilisées, qu'est-ce qui explique qu'il n'y en a pas?
14. Vas-tu chercher de l'aide auprès des personnes de ton entourage (amis, famille),
 - a. Si oui, auprès de qui et quelle est la nature de l'aide reçue?
 - b. Sinon, pourquoi n'as-tu pas été cherché de l'aide?
15. Reçois-tu ou as-tu reçu de l'aide de professionnels tant à l'université qu'ailleurs (Ex. médecin, psychologue) ?
 - a. Si oui, peux-tu me dire auprès de qui et la nature de l'aide reçue?
 - b. Sinon, pourquoi n'as-tu pas été cherché de l'aide?

16. Comment la pandémie de la COVID-19 a-t-elle exercée une influence sur tes stratégies pour faire face au stress et à l'anxiété à l'université?
- a. Stratégies personnelles déployées
 - b. Aide formelle
 - c. Aide informelle

RECOMMANDATIONS

17. Aurais-tu des recommandations à faire quant au stress et à l'anxiété vécus chez les étudiants universitaires?
18. L'entrevue tire à sa fin. Aurais-tu autre chose à me faire part quant au stress et/ou à l'anxiété vécus à l'université que nous n'avons pas abordés lors de cet échange?

Annexe 3 :
Fiche signalétique

Fiche signalétique

En terminant, j'aimerais te poser quelques questions qui nous permettront de dresser un profil des participants.e.s interrogés.es.

1. Tu es?

- Femme
- Homme
- Autre (précise) :

-
- Refuse de répondre

2. Quel âge as-tu?

3. Quel est ton état civil?

- Célibataire
- En couple
- Marié
- Refuse de répondre

4. As-tu des enfants à charge?

- Non
 - Oui, combien
-

5. Milieu de vie :

- Je vis avec mes parents
 - Je vis seul.e
 - Je vis avec mon conjoint
 - Je vis avec mes enfants et mon conjoint
 - Je vis seul.e avec mes enfants
 - Je vis avec des colocataires
 - Autres :
-

6. En même temps que tes études, est-ce que tu travailles?

- Temps plein
- Temps partiel
- Ne travaille pas

7. Quelle est la source de tes revenus? Coche toutes les cases qui s'appliquent à ta situation.

- Travail

- Sécurité d'emploi
 - Assurance sociale
 - Prêts et bourses
 - Aucun revenu
 - Autre (précise) :
-

8. Quel est le montant de ton revenu annuel?

- Moins de 10 000\$
- 10 000\$ à 20 000\$
- 20 000\$ à 30 000\$
- 30 000\$ et plus
- Je refuse de répondre

9. As-tu reçu un ou plusieurs diagnostic.s liés à l'anxiété de la part d'un professionnel de la santé (Ex. médecin ou psychiatre)?

- Non
 - Oui (précise)
-

10. Prends-tu une médication liée à l'anxiété?

- Non
 - Oui (précise)
-

Merci de ta précieuse collaboration! 😊

Annexe 4 :
Certification éthique

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est le 2022-892.