

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE PRÉSENTÉE À  
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

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

PAR  
DANICK BLANCHET

ANALYSE DES FACTEURS DE L'ANXIÉTÉ VÉCUE CHEZ LES ÉTUDIANTS  
QUÉBÉCOIS AU NIVEAU COLLÉGIAL

Avril 2011

I-2486



Library and Archives  
Canada

Published Heritage  
Branch

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Your file Votre référence  
ISBN: 978-0-494-83268-4

Our file Notre référence  
ISBN: 978-0-494-83268-4

**NOTICE:**

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

**AVIS:**

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada<sup>!</sup>

## Composition du jury

ANALYSE DES FACTEURS DE L'ANXIÉTÉ VÉCUE CHEZ LES ÉTUDIANTS  
QUÉBÉCOIS AU NIVEAU COLLÉGIAL  
DANICK BLANCHET

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Harvey, Steve, directeur de recherche  
(Psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines)  
Courcy, François, membre du jury  
(Psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Sherbrooke)  
Gosselin, Patrick, membre du jury  
(Psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Sherbrooke)

## *Sommaire*

Les études de niveau collégial représentent une étape qui se traduit par une multitude de changements et d'expériences nouvelles. Les épreuves qui en résultent sont parfois sources d'inquiétude et peuvent contribuer à l'émergence de l'anxiété chez les étudiants. D'ailleurs, au cours des dernières années, les intervenants œuvrant dans les cégeps ont observé une augmentation du nombre d'étudiants souffrant de symptômes qui y sont associés. Conséquemment, une meilleure compréhension des facteurs liés à l'anxiété vécue par les étudiants de niveau collégial peut contribuer à apporter une réponse plus adéquate à cette problématique.

Dans cette optique, cette thèse analyse les facteurs internes et externes reconnus par la littérature scientifique comme ayant un lien direct avec l'apparition de l'anxiété. La recherche repose sur des analyses corrélationnelles et de régressions multiples effectuées à partir des données recueillies auprès de 181 étudiants appartenant à différents programmes d'études collégiales. Les questionnaires utilisés ont été conçus à l'aide de tests standardisés pour chacun des facteurs. Les principales variables étudiées en ce qui a trait aux facteurs internes sont : (1) l'estime de soi, (2) le locus de contrôle, (3) le névrotisme et (4) l'auto-efficacité. Quant aux facteurs externes, les variables retenues sont : (5) la charge de travail à temps partiel, (6) la charge de travail scolaire, (7) la qualité et (8) la quantité de travail à temps partiel, (9) la quantité de travail

scolaire, (10) le niveau de support social perçu, (11) la quantité et (12) la satisfaction des activités récréatives sans intérêt compétitif.

Les résultats révèlent notamment que le névrotisme ( $\beta = 0,32$ ,  $p = 0,000$ ) et l'externalité du locus de contrôle (pouvoir des autres) ( $\beta = 0,25$ ,  $p = 0,005$ ) sont les facteurs les plus déterminants du niveau d'anxiété ressentie chez les étudiants.

Mots-Clés : anxiété, dépression, étudiant, travail à temps partiel, estime de soi, loisirs, locus de contrôle, collégial.

## *Remerciement*

*En préambule à cette thèse, Je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur soutien et qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse ainsi qu'à son aboutissement.*

*Je remercie l'Université de Sherbrooke ainsi que les membres du jury de cette thèse pour le temps consacré à son examen et pour leurs commentaires qui ont permis d'améliorer la qualité et la clarté de celle-ci.*

*Je tiens à remercier sincèrement monsieur Steve Harvey qui, en tant que directeur de thèse, a su faire d'une idée vague un véritable projet. Il fut un excellent pédagogue, mais surtout quelqu'un avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler. Nos rencontres ont toujours été source de motivation. Il fut, à mes yeux, bien plus qu'un directeur, mais bien un guide sans qui cette thèse n'aurait jamais existée. Ce fut un honneur de travailler avec monsieur Harvey.*

*Je tiens également à souligner ma gratitude à tous les étudiants collégiaux qui ont participé à cette recherche ainsi qu'à leurs enseignants et leurs responsables de programme. Par votre participation, vous avez contribué à l'essor de la connaissance sur la réalité vécue par les étudiants au collégial. Ces connaissances pourront certainement permettre d'améliorer le soutien qui est apporté aux étudiants souffrant d'anxiété. Ce travail aurait été impossible sans votre implication et je tenais à vous en remercier.*

*Enfin, je tiens à remercier mes amis et mes proches, en particulier monsieur Alexandre Blanchette, ma mère, mon frère ainsi que ma conjointe. Merci pour votre patience, pour votre compréhension et pour votre soutien affectif et moral. Votre contribution fut extrêmement importante tant pour le parachèvement de cette thèse que pour la réalisation et l'aboutissement de mes études.*

*Cette thèse est également dédiée à mon défunt père à qui je dois, sincèrement, tout.*

## Table des matières

Sommaire.....	ii
Table des matières .....	iv
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures .....	viii
<i>Introduction</i> .....	9
Contexte théorique.....	18
Anxiété.....	19
Les facteurs internes liés à l'anxiété .....	25
<i>Hypothèse neurobiologique</i> .....	26
<i>Le névrotisme</i> .....	27
<i>L'estime de soi</i> .....	28
<i>Le sentiment d'auto-efficacité</i> .....	30
<i>Le locus de contrôle</i> .....	31
<i>Qualité du travail à temps partiel</i> .....	38
<i>Activités récréatives (leisure activities)</i> .....	40
<i>Soutien social</i> .....	42
Effets modérateurs (interactions).....	44
<i>L'estime de soi et la charge quantitative de travail</i> .....	45
<i>La qualité et la charge quantitative de travail à temps partiel</i> .....	46
Objectifs visés .....	47
Propositions.....	49
Méthode .....	52
Participants.....	53
Instruments de mesure.....	56
<i>Anxiété et dépression</i> .....	56
<i>Charge de travail à temps partiel</i> .....	57

<i>Charge de travail scolaire</i>	57
<i>La qualité du travail à temps partiel</i>	58
<i>Soutien social perçu</i>	59
<i>Quantité et satisfaction des activités récréatives sans intérêt compétitif</i>	59
<i>L'estime de soi</i>	60
<i>Le locus de contrôle</i>	61
<i>Le névrotisme</i>	61
<i>Le sentiment d'auto-efficacité</i>	62
<i>Autres variables</i>	63
Résultats	64
Analyse préliminaire	66
Analyses corrélationnelles	66
<i>Variables de contrôle</i>	68
<i>Facteurs internes</i>	68
<i>Facteurs externes</i>	71
Analyse de régression multiple	73
Analyse des effets modérateurs	80
Analyse Post Hoc	83
Discussion	87
<i>Hypothèse neurobiologique</i>	89
<i>Névrotisme</i>	90
<i>Estime de soi</i>	91
<i>Le sentiment d'auto-efficacité</i>	92
<i>Le locus de contrôle</i>	93
<i>Charge quantitative de travail</i>	94
<i>Charge subjective de travail</i>	96
<i>Qualité de travail à temps partiel</i>	97
<i>Activités récréatives</i>	98
<i>Soutien social</i>	99



Effets modérateurs (interactions).....	100
Différences entre les concepts de dépression et d'anxiété.....	104
Limites de l'étude.....	108
Conclusion.....	111
Références.....	117
Annexe 1: Questionnaire d'évaluation.....	132

## *Liste des tableaux*

### Tableau

1	Facteurs internes à l'étude .....	34
2	Facteurs externes à l'étude .....	45
3	Résumé des propositions à l'étude .....	50
4	Principales statistiques descriptives .....	67
5	Corrélations bivariées des variables indépendantes et de contrôle.....	69
6	Corrélations bivariées des variables indépendantes et des facteurs internes.....	70
7	Corrélations bivariées des variables indépendantes et des facteurs externes .....	72
8	Régression multiple séquentielle (anxiété).....	75
9	Régression multiple séquentielle (dépression) .....	78
10	Interaction de l'estime de soi sur l'effet de la charge quantitative de travail .....	82
11	Interaction de la qualité du travail sur l'effet de la quantité de travail à temps partiel .....	82
12	Interaction de l'estime de soi sur l'effet de la charge de travail académique.....	84

## *Liste des figures*

### Figure

1	Modèle général de l'étude .....	17
2	Répartition des participants en fonction du domaine d'études.....	54
3	Répartition des participants en fonction du nombre d'année dans le programme....	54
4	Nombre d'heures de travail à temps partiel * Qualité de travail (dépression) .....	83
5	Estime de soi * Nombre d'heures de cours (anxiété) .....	85
6	Estime de soi * Nombre d'heures de cours (dépression).....	86

## *Introduction*

En 2007, 31,6 % des jeunes adultes québécois ont déclaré percevoir la plupart des journées de leur vie comme étant assez ou extrêmement stressantes (Statistique Canada, 2008). Comme cette tranche d'âge caractérise la majorité de la population étudiante de niveau collégial, on peut supposer que celle-ci présente un pourcentage similaire d'individus souffrant de stress.

De même, selon le rapport de recherche sur les services psychosociaux et les services de santé dans les collèges en 2002-2003 (2004), la population collégiale est de plus en plus touchée par la détresse psychologique. Dans son étude réalisée au Cégep de Granby, D'Astous (2001) affirmait que seulement 11,7 % des étudiants disent ne vivre aucun stress important et que 39,8 % d'entre eux expriment être aux prises avec des problèmes de stress qui touchent plus d'une facette de leur vie. Les travaux de Roy, Bouchard et Turcotte (2008) ont avancé que les étudiants collégiaux qui affirment vivre beaucoup de stress se sentent plus déprimés, moins bien dans leur milieu et insatisfaits d'eux-mêmes.

Même si l'on considère souvent que le stress peut avoir des effets bénéfiques sur la performance et sur la capacité d'un individu à répondre aux difficultés qu'il rencontre (Eysenck & Calvo, 1992 ; Barlow, 1988 ; Bradwejn, Berner & Shaw, 1992 ; Marchand & Brillon, 1995), il peut également être source d'une souffrance psychologique

importante, faire obstacle à la réussite scolaire, et engendrer des problèmes de santé physique et mentale qui peuvent nuire à la qualité de vie des étudiants. (Beauchamp, 2008 ; Le Gall, 2001 ; Marchand & Brillon, 1995). Puisque l'on considère qu'une personne anxieuse est appelée à vivre des épisodes de stress important, l'anxiété chez les étudiants collégiaux représente un sujet d'étude pertinent à une meilleure compréhension des difficultés auxquelles sont confrontés ces derniers.

D'ailleurs, Marshall (2007) a observé que les étudiants rapportant peu ou pas de symptômes anxieux sont beaucoup plus satisfaits de leurs vies et se disent plus heureux que les étudiants qui présentent beaucoup de symptômes (75 % contre 45 %). Puisqu'il est d'une évidence que les difficultés liées au stress et à l'anxiété sont très présentes et qu'elles peuvent avoir des conséquences importantes dans la vie des étudiants, l'étude des éléments qui peuvent être en lien avec l'apparition de ces difficultés est essentielle afin de mieux comprendre cette problématique complexe. Plusieurs pistes de réponse ont déjà été avancées par la littérature scientifique en ce sens.

Boiteau (1998) mentionnait que l'étudiant de niveau collégial « vit un état de transition marqué par la démarche de recherche d'identité », démarche qui est complexifiée par le fait que :

Une société en crise comme la nôtre ne peut guère apporter de soutien aux adolescents dans ce cheminement. Les familles se désunissent, les métiers et les professions se transforment radicalement, les jeunes s'appauvrissent et sont économiquement dépendants envers leur famille sur une plus longue durée. (Boiteau, 1998, p.16)

Quoique l'on doive relativiser quelque peu le constat établi par Boiteau quant à cette étape de la vie, on peut tout de même supposer que ces réalités entravent encore aujourd'hui la capacité des étudiants à faire face adéquatement à la charge de travail associée à des études collégiales.

D'ailleurs, un mémoire du Comité sur la réussite de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps sur les plans de réussite des collèves (2004) soulignait que la transition entre les exigences scolaires au niveau secondaire et celles du niveau collégial représente une augmentation significative de la charge de travail. Il est donc possible de supposer que les nouvelles exigences auxquelles l'étudiant doit faire face soient en partie responsables de son anxiété. De plus, les professionnels de la santé travaillant dans le milieu collégial québécois ont souligné que les périodes où les demandes d'aide connaissent d'importantes hausses correspondent aux périodes d'examens, entre les mois d'octobre et de décembre ainsi qu'entre ceux de février et de mai (Comité sur la réussite de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, 2004). En somme, on peut présumer que l'augmentation de la charge de travail académique peut être liée à l'émergence de l'anxiété chez l'étudiant. Il ne faut pas oublier, par contre, qu'un grand nombre d'étudiants font tout de même face à cette transition sans souffrir des symptômes de l'anxiété.

Aussi, le fait de se sentir seul depuis le départ du domicile familial est un élément qui est fréquemment rapporté par les étudiants anxieux. Les recherches de Rousseau

(1992) corroborent cette réalité, en mentionnant que l'autonomie financière et affective acquise par le départ du domicile familial peut représenter son lot de difficultés pour les étudiants au collégial. D'ailleurs, Gingras et Terrill (2006) ont mis en évidence l'incidence positive du soutien parental par rapport à la diplomation, même chez les étudiants plus faibles sur le plan académique. Par conséquent, différents éléments du contexte de l'étudiant peuvent avoir un lien avec les difficultés psychologiques qu'il est susceptible de rencontrer.

Une autre des réalités que l'on se doit de considérer est le fait que de plus en plus d'étudiants doivent ou choisissent de travailler à temps partiel. Selon Roy (2006), on peut estimer que 72 % des étudiants au collégial occupent un emploi durant leurs études. D'ailleurs, ayant personnellement rencontré une quarantaine d'étudiants de niveau collégial rapportant souffrir d'anxiété, le thème du travail à temps partiel a été évoqué à maintes reprises. En se basant sur leurs témoignages, il semblerait que, pour un certain nombre d'entre eux, le travail à temps partiel soit souvent associé à des effets négatifs sur leur niveau d'anxiété. L'un des effets néfastes du travail à temps partiel mentionné fréquemment concerne la diminution du temps accordé aux loisirs et aux activités plaisantes. D'ailleurs, une étude pancanadienne sur les études collégiales (Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2008) rapporte que 39 % des étudiants de première année considèrent éprouver des difficultés à équilibrer leurs différentes sphères d'activités.



Bien qu'il soit aisé de proposer aux étudiants de réduire le nombre d'heures consacrées à leur travail, plusieurs ont rapporté ne pas pouvoir appliquer cette solution, compte tenu des impératifs financiers auxquels ils sont confrontés. Également, l'impact du travail à temps partiel sur le bien-être des étudiants n'est peut-être pas toujours négatif. En effet, un certain nombre d'étudiants rencontrés exprimaient être plus heureux depuis qu'ils occupaient un emploi à temps partiel. Parmi ces derniers, plusieurs ont notamment associé leur mieux-être à l'acquisition d'une plus grande autonomie financière. D'autres ont affirmé que le fait de se concentrer sur une autre tâche que les études diminuait leurs préoccupations face à celles-ci. Enfin, quelques-uns ont dit éprouver du plaisir et/ou de la valorisation par rapport à leur travail à temps partiel, valorisation qu'ils ne retrouvaient pas dans leurs activités scolaires. Il faut préciser également que d'autres étudiants travaillent plus de trente heures par semaine sans rapporter souffrir d'anxiété. Le travail à temps partiel peut donc être considéré soit comme un facteur générateur d'anxiété ou, à l'inverse, une variable protectrice face à celle-ci. Dans les deux cas, cette dimension de la vie des étudiants apparaît comme étant incontournable dans l'étude du phénomène de l'anxiété présente au sein de la population collégiale.

Bien qu'il soit possible que l'anxiété des étudiants puisse être en lien avec les caractéristiques abordées précédemment, ces éléments ne permettent pas d'expliquer de façon équivoque les différences interindividuelles du niveau d'anxiété de cette population. Il apparaît donc pertinent d'élaborer un modèle de recherche qui tenterait de

mieux comprendre les facteurs étant liés à l'anxiété chez les étudiants, en tenant compte autant des facteurs liés à la personnalité de l'individu, comme l'estime de soi ou le locus de contrôle (facteurs internes), qu'à des éléments du contexte des étudiants au collégial, comme le travail à temps partiel ou le soutien social (facteurs externes).

Afin de bien circonscrire le problème et les questions qui s'y rattachent, cette étude a emprunté des éléments provenant de différentes sphères de la psychologie, plus particulièrement de la psychologie clinique et de la psychologie organisationnelle. *De facto*, les recherches en psychologie clinique ont étudié davantage les facteurs internes reliés à l'anxiété, alors que les recherches associées à la psychologie du travail portent plus souvent leurs regards sur les facteurs externes. La présente thèse revêt donc un caractère novateur et exploratoire par son objectif qui vise à réunir, dans une seule recherche, des facteurs qui sont généralement étudiés par l'une ou l'autre de ces deux disciplines. Il est donc question de dresser un portrait plus global des facteurs en relation avec l'anxiété chez les étudiants de niveau collégial, une population qui demeure peu étudiée à ce jour.

Cette thèse se propose également de vérifier si certaines de ces variables ont entre elles des interactions pouvant influencer leur relation avec l'anxiété. Par exemple, un facteur interne comme l'estime de soi pourrait aussi agir en interaction avec la charge de travail, servant de modérateur à celle-ci. De la sorte, les personnes avec une estime de

soi élevée seraient possiblement moins affectées par la charge de travail que les personnes ayant une faible estime de soi.

Enfin, comme nous le verrons dans le contexte théorique, l'apparition de l'anxiété est souvent accompagnée par l'émergence d'autres formes de problèmes psychologiques. C'est pourquoi cette thèse, dont le modèle est présenté sommairement à la figure 1, se propose d'étudier, en parallèle, l'effet des variables retenues sur la présence d'une autre problématique, soit les symptômes dépressifs. La seconde partie de la présente thèse est consacrée à la littérature scientifique entourant le phénomène de l'anxiété et aux facteurs qui y sont associés.

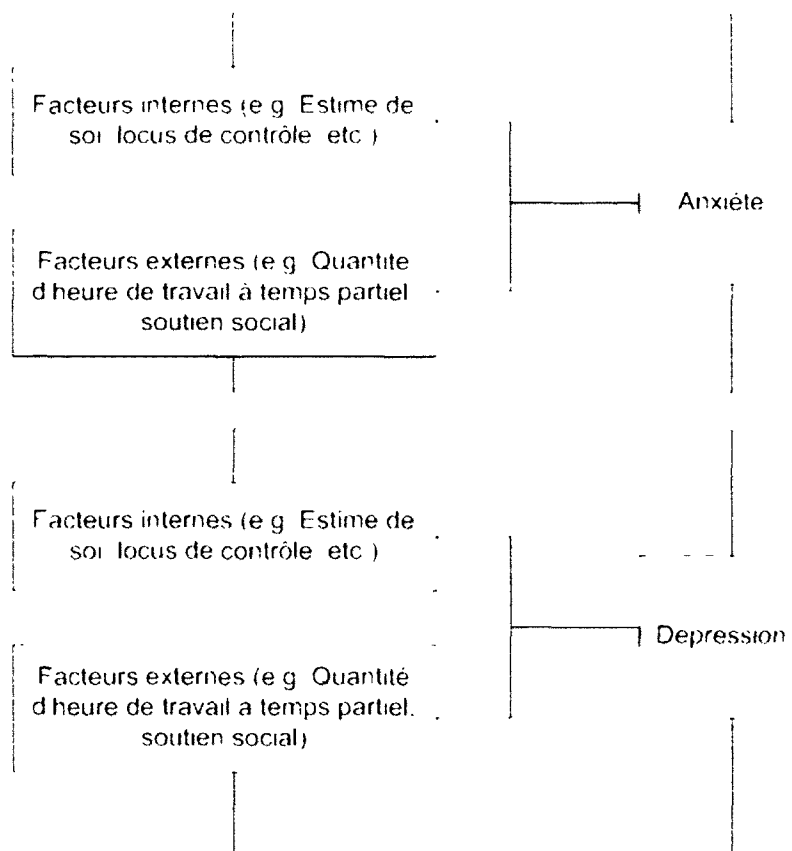


Figure 1. Modèle général de l'étude

*Contexte théorique*

L'exploration des études portant sur l'anxiété fait ressortir plusieurs facteurs qui pourraient être en lien avec l'anxiété des étudiants collégiaux. Également, cette exploration nous permet d'émettre des propositions concernant le sens des relations qu'il est possible d'observer entre ces facteurs et l'anxiété. Les prochaines sections présentent l'ensemble des variables à l'étude et détaillent la nature des relations attendues.

### Anxiété

L'anxiété représente un sentiment insaisissable d'inquiétudes face à une menace mal définie envers son intégrité physique et/ou psychologique (Michel-Gariépy, 1997). Elle est considérée comme étant distincte des émotions telles que la peur et la panique, lesquelles sont associées à un contact direct avec le danger et non simplement à la détection, à l'anticipation et à la préparation de celui-ci. On distingue également l'anxiété-état (émotion transitoire caractérisée par un sentiment d'éveil et la perception de sentiments d'appréhension, de craintes et de tensions) de l'anxiété-trait (prédisposition pour répondre sur un mode anxieux aux stimuli ou, plus précisément, la tendance à répondre par la peur à des stimuli stressants) (Graziani, 2003). Puisque cette étude a pour objectif premier d'examiner les effets des différents facteurs de l'anxiété vécue par les étudiants, l'anxiété-état a été la forme d'anxiété sur laquelle l'analyse est

portée. Le terme « anxiété » fait donc référence, dans la présente recherche, au concept d'anxiété-état. Toutefois, l'influence de l'anxiété-trait sur l'anxiété-état est également examinée. L'anxiété-trait a été représentée par le concept du névrotisme, défini ultérieurement.

D'une autre perspective, l'anxiété peut être considérée comme une réaction adaptative qui permet à l'individu de se préparer pour faire face à une éventuelle menace ou à un futur défi (Eysenck & Calvo, 1992 ; Barlow, 1988). Vécue de façon modérée, elle pourrait faciliter la résolution de problèmes (Marchand & Brillon, 1995) et permettre le développement psychologique (Bradwejn, Berner & Shaw, 1992). Lorsqu'elle est intense, l'anxiété pourrait causer une souffrance physique (Le Gall, 2001) et émotionnelle importante, voire incapacitante, ayant des effets néfastes sur la qualité de vie de la personne et/ou sur son entourage (Marchand & Brillon, 1995 ; APA, 1994). Ces effets néfastes peuvent être perceptibles notamment au niveau du fonctionnement de l'individu, de sa vie relationnelle, et peuvent inclure de la détresse psychologique, de la souffrance et un sentiment d'impuissance à contrôler les symptômes (Michel-Gariépy, 1997).

Selon Beck et Emery (1985), l'anxiété serait le résultat d'un traitement dysfonctionnel de l'expérience. Dans son modèle cognitif du traitement de l'information, l'individu utiliserait différents schémas afin de traiter l'information provenant des stimuli qui l'entourent. Ces schémas sont des structures abstraites,

fonctionnelles et relativement stables qui gèrent toutes les étapes du traitement de l'information. Elles peuvent entraîner des constructions mentales nouvelles, mais aussi des distorsions et des erreurs systématiques. Si la configuration des schémas fonctionne généralement bien, permettant de produire le large éventail des émotions et des comportements normaux, certaines circonstances semblent engendrer un traitement dysfonctionnel de l'expérience. Beck (1985) postule que chaque personne aurait des « zones sensibles » particulières et que lorsqu'une situation toucherait l'une de ces zones, une forme de pensée plus « brutale » et catégorique apparaîtrait dans le traitement cognitif de la situation, caractéristique du processus cognitif primaire. On observe également que les situations provoquant ce genre de réactions sont souvent liées aux moments où l'individu estime que ses intérêts vitaux sont en jeu (Graziani, 2003).

Outre les « zones sensibles » comme éléments pouvant expliquer les différences interindividuelles du niveau d'anxiété vécue, Beck suggère également que les ressources disponibles pour le traitement de l'information sont limitées et différentes d'un individu à l'autre (Beck & Clark, 1997). De plus, si les stimuli demandent une quantité importante de ressources qui va au-delà du seuil que peut leur dédier un individu, il y a production de stress cognitif ou de fatigue qui altèrent le bon fonctionnement du traitement de l'information.



L'anxiété serait constituée, toujours selon Beck (1985), d'une organisation complexe de 4 éléments, catégorisant ainsi les symptômes résultant d'un traitement de l'information particulier (Beck & Clark, 1997) :

1. *Physiologique* : éveil du système autonome pour préparer la fuite ou la défense contre le danger perçu ;
2. *Comportemental* : mobilisation afin de fuir et de se défendre contre le danger perçu ;
3. *Affectif* : sentiment de peur et d'appréhension ;
4. *Cognitif* : Symptômes sensori-perceptuels, sentiment d'irréalité, d'hypervigilance, conscience envers soi, difficultés de la pensée, concentration difficile, incapacité de contrôler la pensée, blocage et difficultés à raisonner ainsi que des symptômes conceptuels (distorsions cognitives, croyances associées à la peur, images effroyables et pensées automatiques fréquentes).

Une caractéristique importante de ces symptômes est la perte du contrôle intentionnel sur le processus de pensée. Ainsi, la « rupture » des fonctions cognitives cruciales, telles que l'objectivité et l'épreuve de réalité, est particulièrement importante. Autrement dit, les individus anxieux perdraient, à différents degrés, la capacité de porter un regard « objectif » sur les situations vécues, en plus de perdre également la capacité de remettre en question leur perspective face à une situation donnée (Beck, 1985).

L'impact de l'anxiété sur la santé mentale apparaît entre autre lorsque l'on observe la comorbidité des symptômes anxieux et des symptômes dépressifs. Provencher, Ladouceur et Dugas (2006) rapportent que 21,1 % d'un échantillon de 90 personnes souffrant d'anxiété généralisée disaient souffrir de dépression majeure et que 73 % de l'échantillon présentaient un diagnostic concomitant. Lydiard (1991) a obtenu

des résultats où 50 à 60 % des gens souffrant de dépression majeure ont indiqué avoir souffert toute leur vie d'un ou de plusieurs troubles anxieux. À la lumière de ces recherches, il est possible de préciser l'importance d'étudier l'anxiété dans la population collégiale parce que a) celle-ci représente la difficulté la plus fréquemment rapportée chez les étudiants (D'Astous, 2001; Statistique Canada, 2008), et que b) l'anxiété peut constituer un signe précurseur de problèmes de santé mentale, dont la dépression majeure, qui apparaîtront potentiellement plus tard (Provencher, Ladouceur & Dugas 2006; Lydiard, 1991). C'est entre autre pour cette dernière raison que cette thèse inclut une mesure qui examine l'effet des facteurs à l'étude sur la dépression, en parallèle des propositions émises pour l'anxiété.

### Dépression

La dépression est un phénomène complexe, qui implique à la fois des mécanismes internes et des influences externes. On fait référence à la dépression lorsqu'une personne présente une humeur dépressive (pleurs, sentiment de tristesse, de vide), ou une perte d'intérêt et/ou de plaisir. On associe la dépression à différents symptômes, tels que des changements dans l'appétit, des difficultés de sommeil (insomnie ou tendance à trop dormir), de la fatigue excessive, de l'agitation, un sentiment d'inutilité et des difficultés de concentration. On distingue la tristesse de la dépression par la persistance des symptômes pendant plus de deux semaines dans le cas de la dépression, ainsi que par l'intensité des symptômes, causant d'importantes

souffrances personnelles et/ou une incapacité à fonctionner normalement (American Psychiatric Association [APA], 2004).

Les personnes souffrant de dépression présentent souvent des pensées suicidaires ou tiennent des propos contenant des références récurrentes à la mort (APA, 2004). En 2005, on estimait que près de 10% des jeunes québécois de 20 à 24 ans auraient soufferts au moins une fois d'un épisode de dépression majeure (Statistique Canada, 2008). Ce chiffre est d'autant plus important considérant que le suicide représente environ 27 % des causes de décès chez cette tranche d'âge et 16 % chez les 15 à 19 ans (Statistique Canada, 2008). Le suicide constitue la deuxième cause de mortalité la plus fréquente pour ces deux groupes d'âge au Québec (Institut de la Statistique du Québec, 2007).

Comme mentionné précédemment, la comobordité de l'anxiété et de la dépression a été fréquemment rapportée par la littérature scientifique (Provencher, Ladouceur et Dugas, 2006 ; Lydiard, 1991). Les travaux de Houle (2005) suggèrent également que la dépression présente des taux de comorbidité importants avec d'autres difficultés psychologiques et ce, dans une proportion qui avoisine les deux tiers pour un échantillon de jeunes adultes québécois souffrant de dépression.

Bien que notre intérêt pour la dépression est principalement relié à sa comparaison avec l'anxiété, l'ampleur de cette difficulté chez les étudiants collégiaux invite à l'approfondissement des connaissances sur le sujet. Nous proposons donc

d'inclure cette variable à notre étude et d'examiner les relations qu'elle pourrait avoir avec les facteurs liés à l'anxiété.

En somme, notre exploration de la littérature portant sur l'anxiété et sur la dépression nous permet de confirmer que si le contexte environnemental (facteurs externes) peut être en soi générateur de symptômes dépressifs et/ou anxieux, on observe tout de même des particularités liées à des dimensions psychologiques de l'individu (facteurs internes).

#### Les facteurs internes liés à l'anxiété

Comme nous l'avons constaté, plusieurs auteurs font référence à l'anxiété comme un sentiment engendré par une certaine prédisposition liée à la constitution de la psyché de l'individu (Beck, 1985; Michel-Gariépy, 1997). Par conséquent, les caractéristiques de la psyché, nommées facteurs internes, peuvent fournir une explication des différences interindividuelles du niveau d'anxiété des étudiants collégiaux. Les facteurs internes retenus par cette thèse sont ceux identifiés le plus fréquemment par la littérature scientifique comme étant liés à l'anxiété.

### *Hypothèse neurobiologique*

Des hypothèses génétiques ou physiologiques ont été avancées pour expliquer la différence interindividuelle du niveau d'anxiété ressentie pour un contexte donné. Un mauvais fonctionnement des récepteurs GABA et de leur absorption de chlore ne permettrait plus un aussi bon contrôle du système nerveux sur l'excitation cérébrale. Certaines personnes seraient donc prédisposées à souffrir d'anxiété et ce, en dépit du contexte. La médication pourrait corriger ce dysfonctionnement, mais l'effet de celle-ci reste mitigé et on suggère que le traitement pharmaceutique soit accompagné d'une psychothérapie (Bonin, Ferrand & Gravel, 2002). On peut donc supposer que l'hypothèse de la prédisposition ou d'une « anomalie » neurobiologique peut expliquer en partie la différence interindividuelle du niveau d'anxiété vécue, bien que cette explication reste partielle.

Puisqu'il est difficile de mesurer l'activité cérébrale chez une personne et que cette opération nécessite des coûts et une expertise qui ne sont pas disponibles dans le cadre de cette recherche, l'hypothèse neurobiologique n'est pas ici vérifiée de façon directe. Toutefois, étant donné que la médication peut avoir une influence concernant le niveau d'anxiété vécue chez l'étudiant, nous avons cru important d'examiner, à des fins de contrôle, cette pratique chez les sujets de cette étude.

Au-delà de l'aspect neurobiologique, plusieurs auteurs soulignent que certaines caractéristiques de la personnalité, que l'on définit comme le trait névrotique, semblent

aussi prédisposer un individu à souffrir d'anxiété indépendamment de son environnement.

### *Le névrotisme*

Le névrotisme ou l'affect négatif serait un trait durable chez l'individu qui impliquerait une sensibilité aux stimuli négatifs. Il peut être considéré comme un continuum allant de la stabilité à l'instabilité émotionnelle, ce qui sous-entend qu'un haut trait névrotique correspondrait à un haut taux d'instabilité émotionnelle (Tellegen, 1985). Les personnes chez qui ce trait est élevé seraient prédisposées à vivre davantage d'émotions, telles la tristesse, l'anxiété, la culpabilité et la colère (Clark, Watson & Mineka, 1994). L'importance de ce concept se situe dans son caractère durable et stable chez la personne (APA, 1994). Par conséquent, le niveau d'anxiété de ce type de personnes serait plus élevé que la moyenne, indépendamment du contexte environnemental (Chaire en gestion de la santé & de la sécurité au travail dans les organisations de l'Université Laval [CGSST], 2008), ce qui pourrait expliquer une partie de la différence interindividuelle du niveau d'anxiété chez les étudiants. Cette hypothèse est donc vérifiée dans le cadre de la présente thèse.

Si le névrotisme est une façon de qualifier une vulnérabilité liée à la personnalité de l'individu, d'autres concepts, comme l'estime de soi, mettent l'emphase sur les aspects de la personne pouvant prévenir le développement de l'anxiété chez celle-ci.

### *L'estime de soi*

Greenberg, Pyszczynski et Solomon (1986) proposent une théorie qui définit la fonction principale de l'estime de soi comme étant un mécanisme psychologique central pour protéger l'individu de l'anxiété. La *Terror Management Theory* postule que les racines de la relation entre l'estime de soi et la protection à l'anxiété résideraient dans les premières interactions que l'individu entretiendrait avec ses parents et avec d'autres agents culturels de socialisation. La réponse des parents à combler les besoins de l'enfant deviendrait de plus en plus liée à la nécessité de correspondre au standard parental et au fait d'être adéquat par rapport à leurs valeurs (Arndt, Greenberg, Pyszczynski, et al., 2004). Plus l'enfant grandit, plus il introjecterait les standards parentaux jusqu'à ce que se crée une association entre la rencontre des standards introjectés (estime de soi) et le sentiment d'être en sécurité. Cette association serait renforcée avec l'âge, à travers les réponses des autres à ses comportements et en fonction des standards émis par la culture.

Ainsi, l'estime de soi fournirait une protection à l'anxiété parce qu'elle représenterait pour l'individu un pré-requis pour se sentir aimé, sûr de soi et en sécurité face à des événements difficiles (Burling, Greenberg, Lyon, et al., 1992). Certaines recherches sont venues appuyer cette théorie en démontrant que, si on augmente l'estime de soi pour une tâche spécifique, l'anxiété perçue pour un stimulus donné est diminuée (Burling et al., 1992). Cette théorie avance également que l'individu qui vit une diminution de sa confiance en soi tendra non seulement à la protéger par un

comportement défensif, mais cherchera également à éviter les occupations qui nuisent à son estime de soi.

L'étudiant pourrait donc être motivé à cesser éventuellement des occupations qui s'avèreraient être profitables à son développement parce que ces dernières représentent une trop grande menace à son estime de soi et, par conséquent, au sentiment de sécurité perçu.

Selon cette théorie, l'estime de soi pourrait protéger la personne, dans le cas qui nous concerne l'étudiant, en lui permettant de vivre moins d'anxiété tout en prévenant chez lui la manifestation de comportements défensifs nuisibles, tels que le décrochage scolaire, même en portant une charge de travail élevée. À l'inverse, on peut supposer que les étudiants ayant une plus faible estime de soi tendront à vivre davantage d'anxiété en dépit du contexte. Voilà les raisons pour lesquelles l'estime de soi est retenue comme facteur à l'étude.

Aussi, la littérature utilise fréquemment deux autres concepts qui semblent se rattacher à l'estime de soi tout en y apportant des nuances importantes, soit le sentiment d'auto-efficacité et le locus de contrôle.



### *Le sentiment d'auto-efficacité*

Le concept d'auto-efficacité (*self-efficacy*) est défini par Bandura (1994) comme étant « les croyances d'une personne en ses capacités à produire un niveau établi de performance, qui exercent une influence sur les événements qui affectent leur vie [traduction libre] » (Bandura, p.71). Selon l'auteur, le niveau de croyance en son auto-efficacité déterminerait comment la personne se sent, pense, se motive et se comporte. Ce type de croyances aurait différents effets à travers quatre principaux processus : cognitif, motivationnel, affectif et décisionnel (p.71).

Toujours selon Bandura, un fort sentiment d'auto-efficacité faciliterait le bien-être de la personne en lui permettant notamment d'affronter les situations anxiogènes comme des défis à franchir plutôt que des événements effrayants à éviter (Bandura & Locke, 2003). Ces personnes seraient également en mesure de se fixer des objectifs et de s'encourager dans l'épreuve. Une telle perspective face aux épreuves leur procurerait une assurance qui aurait des retombées sur leur sentiment d'accomplissement personnel, diminuerait leur niveau de stress et leur permettrait d'être mieux protégées contre les symptômes dépressifs. À l'inverse, les gens ayant un faible sentiment d'auto-efficacité auraient tendance à fuir les tâches qui semblent trop difficiles, à avoir peu d'aspirations et à être détachés des buts qu'ils se sont fixés. Face aux situations difficiles, ils portent leur attention sur leurs déficiences personnelles, sur les difficultés qu'ils vont rencontrer et sur toutes autres choses plutôt que de s'interroger sur la façon dont ils pourraient performer en exécutant cette tâche (Bandura, 1994 ; p.71-73).

Mercer (2005) a démontré que l'auto-efficacité était un bon prédicteur des symptômes d'anxiété et de dépression perçus par les adolescents ayant des troubles d'apprentissage. Faure et Loxton (2003) ont, quant à eux, établi qu'un haut niveau d'auto-efficacité était corrélé à un faible niveau d'anxiété ainsi qu'à un faible niveau de symptômes dépressifs chez les femmes durant leur grossesse.

Il est donc possible que la variation du niveau d'anxiété vécue par les étudiants pour un contexte donné soit due aux variations interpersonnelles du niveau d'auto-efficacité. Les résultats des recherches mentionnées auparavant suggèrent qu'un étudiant ayant un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité envers les études et le travail ressent moins de symptômes anxieux et/ou dépressifs. C'est pourquoi le sentiment d'auto-efficacité est retenu comme facteur à l'étude.

Si la perception d'un individu face à ses compétences pour surmonter des épreuves peut influencer son niveau d'anxiété, il est possible de concevoir qu'un autre aspect de la perception, comme le locus de contrôle, puisse engendrer le même effet.

#### *Le locus de contrôle*

Basé sur la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1982), le concept du locus de contrôle définit la perception du pouvoir que l'on a sur les événements vécus. Les personnes qui ont tendance à croire qu'elles peuvent contrôler les événements

qu'elles vivent sont considérées comme ayant un locus de contrôle interne. Celles qui ont tendance à croire que ce qu'il leur arrive est dû à des circonstances hors de leur portée auraient un locus de contrôle externe. On distingue les personnes au locus de contrôle externe en deux catégories : celles qui attribuent le contrôle de leur vie au hasard et celles qui l'attribuent aux pouvoirs des autres (Sounan, 1997 ; Leckenby & Sohn, 2001).

Une personne au locus de contrôle interne adopterait donc des stratégies plus efficaces, aurait plus de contrôle sur ses comportements et assumerait à prime à bord que ses efforts vont être récompensés. On peut supposer qu'un locus de contrôle interne donnerait à un individu la possibilité d'adopter des comportements lui permettant de mieux gérer la charge de travail demandée. Ce dernier serait donc moins susceptible de vivre de l'anxiété. Peu de recherches semblent avoir été effectuées pour vérifier une relation entre l'internalité ou l'externalité du locus de contrôle et l'anxiété vécue. Pourtant, plusieurs études ont obtenu des résultats significatifs avec d'autres variables en lien avec l'anxiété, comme la dépression (Benassi, Sweeney & Dufour, 1988 ; Lincoln & Thomas, 2006) et le stress (Owen, 2006). Dans cette thèse, le locus de contrôle est donc considéré comme un facteur pouvant avoir un effet direct sur l'anxiété vécue chez les étudiants de niveau collégial.

Nous sommes conscients que plusieurs autres facteurs internes auraient pu être inclus dans cette recherche, comme les difficultés de régulation émotionnelle

(Hatzenbuehler, McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2008 ; Thomassin, Zeman, Hoffman & Suveg, 2009) par exemple. Toutefois, nous avons fait le choix d'utiliser les concepts qui sont les plus fréquemment rapportés et les plus reconnus par la littérature scientifique, à la fois en psychologie du travail et en psychologie clinique.

Les quatre facteurs internes abordés précédemment devraient donc apparaître en lien avec l'anxiété (tableau 1). Cependant, au-delà des facteurs internes pouvant expliquer la différence interindividuelle du niveau d'anxiété des étudiants, il est évident que le contexte académique dans lequel vivent ceux-ci présente des différences pour chacun d'eux, que ce soit par rapport au nombre d'heures de cours, au domaine d'études, aux horaires de cours ou à la charge de travail demandée d'un professeur à l'autre. Si on élargit notre perspective au contexte de vie de l'étudiant, il devient assurément difficile de retrouver deux étudiants évoluant exactement dans le même contexte. Alors, si les facteurs internes peuvent expliquer les variations du niveau d'anxiété vécue d'un étudiant à l'autre, il convient de tenir compte des différences issues des contextes propres à chaque étudiant. La prochaine partie est consacrée aux facteurs externes avancés par la littérature scientifique comme étant susceptibles de prédire l'anxiété chez un individu.

Tableau 1  
Facteurs internes à l'étude

Facteurs (sens de la relation attendue)	Sources
H1 Estime de soi (-)	Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986 , Burling et al , 1992.
H2 Internalité du locus de contrôle (+)	Owen, 2006 , Benassi et al , 1988 , Lincoln & Thomas, 2006
H3 Névrotisme (+)	Clark, Watson & Mineka, 1994 , APA, 1994
H4 Auto-efficacité (-)	Mercer, 2005 , Faure & Loxton, 2003

#### Facteurs externes liés à l'anxiété

En dépit de l'influence des facteurs internes, le contexte au sein duquel évolue l'individu joue certainement un rôle dans le phénomène de l'anxiété. Le fait de vivre dans un environnement qui prône des exigences excessives de performance augmente par exemple les chances de souffrir d'anxiété (Bonin, Ferrand & Gravel, 2002). Dans le même sens, plusieurs chercheurs québécois (Bonin et al., 2002 ; Ladouceur, Marchand & Boisvert, 1999) ont remarqué que le fait de ressentir une pression sociale découlant du contexte de travail et/ou du milieu familial est propice à l'apparition de l'anxiété. Par ailleurs, Butler et Mathews (1987) ont avancé que les sujets anxieux avaient plus de probabilités d'interpréter de façon menaçante l'ambiguïté dans une tâche demandée. On peut donc considérer qu'il est fort probable que des éléments du contexte de vie de l'étudiant aient une incidence sur son niveau d'anxiété. C'est pourquoi cette thèse a

retenu plusieurs facteurs externes déjà identifiés par la littérature scientifique comme ayant possiblement un lien avec l'anxiété.

### *Charge de travail chez les étudiants*

Plusieurs études ont démontré qu'une surcharge de travail amenait différents problèmes de santé psychologique (Brun, Biron & Martel, 2003 ; Taylor, Repetti & Seeman, 1997) dont l'anxiété (Caplan & Jones, 1975 ; Aguglia, Trevisiol, Negro et al., 2004). Il s'avère donc important de vérifier s'il existe une relation entre la charge de travail d'un étudiant et l'anxiété qu'il ressent.

Toutefois, il est possible de différencier la charge de travail quantitative, correspondant à la quantité de travail à effectuer au cours d'une période donnée, de la charge de travail perçue, qui correspond à la perception que possède un individu face à une charge de travail. Ainsi, deux étudiants ayant une même quantité de travail pourraient ne pas ressentir la même charge. Une différence dans leur niveau d'anxiété respectif pourrait s'expliquer par cette perception.

Comme mentionné précédemment, peu de recherches en psychologie du travail ont porté sur les liens existant entre le travail à temps partiel chez les étudiants et l'anxiété. Par contre, plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer la relation qui pouvait exister entre la charge quantitative de travail et le bien-être chez les étudiants. Certains ont établi que les conséquences du travail à temps partiel durant les études, en deçà de

trente heures par semaine, étaient bénéfiques au bien-être de l'étudiant (Schoenhals, Tienda & Schneider, 1998). À l'inverse, certains chercheurs ont obtenu des résultats qui leur permettaient de croire que les sujets travaillant beaucoup ressentent davantage de stress, auraient des comportements de santé à risque et seraient plus enclins à vivre de la détresse psychologique (Weller, 1998; Weller, Kelder, Cooper, et al., 2003; Bachman & Schulenberg, 1993; Steinberg & Dornbusch, 1991). D'autres ont postulé, à partir de leurs résultats, que travailler entre cinq et vingt heures par semaine pourrait avoir des effets bénéfiques sur le développement, alors que travailler plus de vingt heures ou ne pas travailler du tout s'avérerait plus néfaste (Greenberger & Steinberg, 1986; Schoenhals et al., 1998). Aucun de ces chercheurs ne fut en mesure d'établir le seuil critique exact du nombre d'heures qu'un étudiant pourrait travailler sans avoir de conséquences néfastes sur son bien-être. La diversité des résultats laisse même entrevoir une difficulté à établir un tel seuil. Les recherches recensées par Frone (1998), qui a tenté de démontrer une relation entre la quantité d'heures travaillées et le bien-être des étudiants, n'ont pas obtenu de résultats significatifs. D'où l'importance de prendre en considération la charge de travail perçue dans l'étude du phénomène de l'anxiété.

Toutefois, on ne peut pas écarter l'hypothèse que la quantité d'heures de travail à temps partiel ait un impact sur le bien-être et, par conséquent, sur le niveau d'anxiété. Travailler à temps partiel représente en soi une augmentation de la charge de travail de l'étudiant. Une telle pratique peut donc conduire à une surcharge de travail, un facteur généralement reconnu comme générateur d'anxiété (Kahn & Byosiere, 1992).

La présente thèse vérifie l'influence de la charge de travail quantitative et de la charge de travail perçue. Il est à noter que Sales (1970) a défini la surcharge de travail perçue comme étant, soit quantitative (faisant référence au sentiment de manque de temps pour accomplir une tâche), soit qualitative (faisant référence à un manque d'aptitudes pour effectuer une tâche donnée). Les résultats de Shaw et Weekley (1985) ont démontré par contre qu'il n'existait pas de différence entre ces deux formes de surcharge quant à leur incidence sur l'anxiété.

Les études ci-haut mentionnées ont évalué les conséquences du travail rémunéré chez un individu en le considérant comme seul responsable des variations de la charge de travail. Or, la population ciblée dans cette étude possède une particularité importante quant à sa charge de travail, puisque cette dernière est partagée principalement entre deux champs d'activités : soit le travail à temps partiel et la poursuite des études. Pour cette raison, la charge de travail à temps partiel et la charge de travail scolaire sont représentés ici comme deux facteurs distincts, ce qui permet de vérifier si l'un est plus important que l'autre dans son incidence sur l'anxiété. Il est à noter également que cette thèse tient compte autant de la charge de travail quantitative que de la charge de travail perçue pour ces deux activités, afin de s'assurer que les mesures obtenues soient les plus représentatives possible de la réalité.



### *Qualité du travail à temps partiel*

Tout comme le contexte académique, le travail à temps partiel est un élément beaucoup plus important dans la vie d'un étudiant que le simple fait d'être un facteur influençant la charge de travail. Il est possible que la relation entre la quantité de travail à temps partiel et l'impact de cette activité sur le bien-être des étudiants puisse être mieux comprise en tenant compte de la qualité de travail (Loughlin & Barling, 1998; Greenberger, Steinberg, Vaux et al., 1980). Différents aspects du travail sont proposés par la littérature comme étant des indicateurs de qualité de cette activité.

Sauter, Murphy et Hurrell (1990) ont répertorié six aspects de la qualité du travail qui affecteraient le plus la santé mentale et psychologique du travailleur : la sécurité d'emploi, l'autonomie ou la latitude décisionnelle, l'horaire de travail, les stressors liés aux rôles (ambiguïté des rôles, conflits de rôles et surcharge de rôles), les relations interpersonnelles au travail et le contenu de l'emploi. Greenberger, Steinberg et Ruggiero (1982) proposent quant à eux trois dimensions auxquelles le travail des adolescents devrait être comparé. les possibilités d'apprentissage, les possibilités d'exercer de l'initiative ou de l'autonomie et les opportunités d'interactions sociales. Comme le soulignent Loughlin et Barling (1998), ces trois dimensions sont présentes à l'intérieur des aspects proposés par Sauter et al. (p.23).

Plusieurs chercheurs ont déjà rapporté avoir observé un lien direct entre l'anxiété et certains aspects liés à la qualité du travail. Les travaux de Caplan et Jones (1975) ont rapporté que l'ambiguïté des rôles et la surcharge subjective de travail seraient

positivement corrélées à l'anxiété, dans un contexte où la latitude décisionnelle était très élevée. Plus récemment, Andrea, Beurskens, Bültmann et *al.* (2004) ont rapporté avoir observé un lien entre l'anxiété et un faible niveau de latitude décisionnelle ainsi qu'entre l'anxiété et un haut niveau de demande psychologique et émotionnelle. De plus, un faible climat de travail (Ylipaavalniemi, Kivimäki, Elovainio et *al.*, 2005), une faible diversité des tâches et un faible niveau d'autonomie décisionnelle (Wiesner, Windle & Freeman, 2005) engendreraient davantage de dépression chez les jeunes travailleurs. En considérant la grande concomitance des symptômes dépressifs et des symptômes anxieux, il s'avère donc encore plus probable que la qualité du travail ait une incidence sur le niveau d'anxiété des étudiants.

D'un point de vue théorique, il est intéressant de constater les similitudes entre les concepts définissant la qualité du travail et les affects associés au bien-être psychologique selon les tenants de la psychologie positive. Par exemple, la perception d'autonomie ou de latitude décisionnelle est autant un sentiment définissant le bien-être psychologique qu'un facteur déterminant la qualité du travail. D'ailleurs, Sauter et *al.* (1990) ont obtenu des résultats qui leur permettaient de croire que la latitude décisionnelle est le facteur déterminant de l'impact du travail sur la santé psychologique. Pour ces raisons, l'autonomie décisionnelle a été retenue comme l'indice mesurant la qualité du travail à temps partiel chez les étudiants.

Enfin, l'étude de l'impact de la qualité du travail est d'autant plus importante si on tient compte des travaux de Barling, Rogers et Kelloway (1995). Ceux-ci ont démontré une corrélation négative entre la quantité d'heures de travail et le bien-être psychologique lorsque la qualité du travail est faible. À l'inverse, le nombre d'heures travaillées serait positivement corrélé au bien-être lorsque la qualité du travail est élevée. La qualité du travail pourrait donc être un élément clé pour comprendre la relation entre la charge de travail à temps partiel et l'anxiété chez les étudiants. C'est pourquoi, en plus de vérifier l'effet de la qualité du travail sur l'anxiété, une attention particulière a été portée à l'interaction de la qualité et de la quantité de travail à temps partiel sur le niveau d'anxiété.

La plupart des activités abordées jusqu'ici sont souvent considérées, à prime abord, comme étant davantage associées à leurs impacts négatifs sur le niveau d'anxiété des étudiants. Qu'en est-il des activités dont l'impact est associé à des effets positifs sur l'individu? Ont-elles une influence sur le niveau d'anxiété de l'étudiant? Deux facettes du contexte reconnues comme ayant des effets bénéfiques sur la santé mentale ont été retenues dans le cadre de cette thèse, soit les activités récréatives et le soutien social.

#### *Activités récréatives (leisure activities)*

Ragheb et Mckinney (1993) ont constaté qu'il existait une relation entre l'augmentation du temps accordé aux activités récréatives sans intérêt compétitif et la diminution de l'anxiété perçue à l'école. Il en est de même en ce qui concerne la relation

existant entre la satisfaction ressentie à l'égard de ce champ d'activités et le niveau d'anxiété ressentie.

La théorie de la psychologie positive met en avant plan l'importance du plaisir et de la joie de vivre comme facteurs permettant de faire face aux difficultés, pour maintenir une bonne santé psychologique et aussi pour servir de modérateurs aux facteurs de stress (Carruthers & Hood, 2004). Manrai et Manrai (1995) soulignent également qu'une personne qui consacre plus de temps à des activités récréatives accorde généralement moins d'importance aux buts académiques et a tendance à avoir un travail moins stressant. La quantité de temps accordée par les étudiants aux activités récréatives sans intérêt compétitif et le niveau de satisfaction qu'ils ressentent pour ce type d'activités ont été retenus dans la présente thèse, considérant leur influence potentielle sur le niveau d'anxiété vécue par les étudiants. La littérature consultée ne permet pas d'écarter hors de tout doute l'effet sur l'anxiété des activités récréatives de type compétitif. Elle nous invite cependant à différencier ces deux types d'activités récréatives. C'est pourquoi ceux-ci ont été considérés dans cette recherche de façon distincte avec des mesures séparées.

Les facteurs externes abordés jusqu'ici se résument aux activités qu'un étudiant peut être appelé à exécuter dans le cadre de ses études de niveau collégial. Toutefois, aucun de ces facteurs ne fait référence à l'effet d'isolement et/ou simplement au défi que représente le départ du domicile familial. L'aide que peut trouver un étudiant auprès de

sa famille, de ses proches ou des ressources mises à sa disposition peut-elle représenter un facteur protégeant l'étudiant de l'anxiété? Il est proposé, à cet effet, d'examiner la dimension du soutien social.

### *Soutien social*

Le soutien social permettrait de réduire la détresse psychologique en réduisant l'impact des stressseurs ou en permettant d'exprimer les effets de la présence ou non de stressseurs (Cohen & Wills, 1985). Alarie (1998) a démontré par une analyse littéraire que le soutien social permettait de développer des stratégies adaptatives plus efficaces pour faire face aux stress chez les femmes. Hishinuma, Johnson, Carlton, et *al.* (2004) ont obtenu des résultats qui font un lien entre le soutien social, les symptômes dépressifs et l'anxiété chez les adolescents. Procidano, Mary et Heller (1983) ont quant à eux démontré que le soutien social perçu est significativement corrélé à l'anxiété. L'impact du soutien social sur le bien-être psychologique et sur l'anxiété est tellement accepté par la communauté scientifique que la majorité des tests mesurant ce concept sont validés par la corrélation négative qu'ils obtiennent avec ces états (Beauregard & Dumont, 1996).

Si la relation entre l'anxiété, la détresse psychologique et le soutien social est généralement acceptée d'emblée, il faut souligner la difficulté des chercheurs à parvenir à un consensus pour définir le concept de soutien social. Les études de Ducharme, Stevens et Rowat (1994), Gottlieb (1983) et de Sarason, Shearin, Pierce et Sarason

(1987), pour ne nommer que celles-ci, témoignent bien de cette difficulté. Beaugard et Dumont (1996) présentent d'ailleurs un exposé synthétique sur la question pour le lecteur cherchant à approfondir le sujet. Ces mêmes auteurs proposent de définir le soutien social en trois catégories : le réseau de soutien, les comportements de soutien et l'appréciation subjective du soutien. Sommairement, le réseau de soutien fait référence aux personnes à qui l'on ferait appel pour obtenir de l'aide en cas de besoin (Vaux, Phillips, Holly, et al., 1986). Le concept des comportements de soutien réfère à l'ensemble des gestes et des comportements qui soutiennent concrètement la personne (Barrera, 1986). Enfin, l'appréciation subjective du soutien renvoie à l'évaluation cognitive que la personne fait du soutien social obtenu de son entourage (Barrera, 1986 ; Beaugard & Dumont, 1996 ; Vaux, 1992).

Toutefois, Taylor, Sylvestre et Botschner (1998) soulignaient qu'il est important de ne pas réduire le soutien social à un nombre de comportements, d'actions ou de relations. Ces derniers rappellent que l'impact du soutien social réside dans le sentiment que l'on partage, avec quelqu'un d'autre, une compréhension mutuelle de ses difficultés et une confiance d'obtenir de l'autre ce qui est nécessaire à la résolution de celles-ci. De plus, comme le précisait Ducharme (1993), les effets positifs du soutien social sont davantage en lien avec la qualité des relations qu'avec la quantité de celles-ci. Pour ces raisons, cette thèse se concentre à vérifier la relation qui existe entre l'appréciation subjective du soutien social reçu et l'anxiété vécue.

En somme, huit facteurs externes ont été identifiés, à la lumière de la littérature scientifique, comme ayant une influence sur le niveau d'anxiété des étudiants de niveau collégial (tableau 2). Outre les relations pouvant exister entre les facteurs énoncés et l'anxiété, la littérature suggère également qu'il est possible que certains de ces facteurs puissent interagir entre eux, procurant ainsi une meilleure explication de la variation du niveau d'anxiété dans une population donnée.

#### Effets modérateurs (interactions)

Des relations plus complexes (interactions) sont susceptibles d'exister entre les différents facteurs à l'étude. En ce sens, cette thèse se propose d'étudier comment un facteur interne et/ou un facteur externe peuvent chacun interagir avec la charge de travail pour influencer le niveau d'anxiété. La littérature suggère que l'estime de soi et la qualité du travail peuvent avoir des relations complexes avec d'autres facteurs pour prédire certaines difficultés psychologiques. Ces variables sont dites modératrices du degré avec lequel la charge de travail peut avoir un impact sur l'anxiété. Les deux prochaines sections expliquent comment ces effets modérateurs sont attendus.

Tableau 2  
Facteurs externes à l'étude

Facteurs (sens de la relation attendue)	Sources
H5. Charge perçue de travail à temps partiel (+)	Brun, Biron & Martel, 2003 ; Taylor, Repetti & Seeman, 1997.
H6. Charge perçue de travail scolaire (+)	
H7. Qualité de travail à temps partiel (-)	Caplan & Jones, 1975 ; Andrea, Beurskens, Bültmann et al., 2004 ; Barling et al., 1995.
H8. Quantité de travail à temps partiel (+)	Caplan & Jones, 1975 ; Aguglia et al., 2004 ; Weller, 1998; Weller et al., 2003 ; Bachman & Schulenberg, 1993 ; Steinberg & Dornbusch, 1991.
H9. Quantité de travail scolaire (+)	
H10. Niveau de soutien social perçu (-)	Beauregard & Dumont, 1996 ; Procidano, Mary & Heller, 1983 ; Hishinuma et al., 2004 ;
H11. Temps consacré aux activités récréatives sans intérêt compétitif (-)	Manrai & Manrai (1995)
H12. Satisfaction aux activités récréatives sans intérêt compétitif (-)	Ragheb & Mckinney (1993)

*L'estime de soi et la charge quantitative de travail*

Comme le souligne Kahn et Byosiere (1992), la majorité des recherches qui ont mesuré l'estime de soi en lien avec les difficultés au travail ont porté leur attention uniquement sur la relation directe de l'estime de soi avec les symptômes reliés aux



stresseurs du travail. Par exemple, Bagozzi (1978) a établi un effet direct entre l'estime de soi et la satisfaction au travail, ainsi qu'entre l'estime de soi et la charge de travail, mais la vérification de l'effet de l'estime de soi avec la charge de travail sur le niveau de satisfaction n'a pas été effectuée. En même temps, plusieurs recherches ont postulé que l'estime de soi peut jouer un rôle de modérateur pour d'autres relations. Par exemple, Jex, Cvetanovski et Allen (1994) ont démontré que l'estime de soi agissait comme modérateur entre le fait de ne pas avoir d'emploi et de souffrir d'anxiété. Inkson (1978) a rapporté que l'estime de soi intensifierait la relation entre la satisfaction au travail et la performance au travail. Il apparaissait donc plausible que l'estime de soi exerce un rôle de modérateur en réduisant l'effet de la charge subjective de travail sur l'anxiété vécue par l'étudiant. En d'autres termes, un étudiant avec une estime de soi élevée devrait vivre moins d'anxiété comparativement à un étudiant avec une estime de soi faible et ce, pour une charge quantitative de travail similaire. Étant donné la réalité particulière de la charge de travail des étudiants, cette interaction est vérifiée autant avec la charge subjective de travail scolaire qu'avec celle du travail à temps partiel.

#### *La qualité et la charge quantitative de travail à temps partiel*

Comme mentionné précédemment, l'effet du travail à temps partiel chez les étudiants est étudié en utilisant la quantité d'heures de travail, en dépit du fait qu'il semble difficile d'établir une relation linéaire ou curvilinéaire entre la quantité d'heures de travail à temps partiel et n'importe quelles des conséquences néfastes qui lui sont généralement attribuées (Loughlin & Barling, 1998). Si on convient que le travail à

temps partiel peut avoir une incidence négative sur l'anxiété des étudiants, la qualité de celui-ci est associée au bien-être personnel de l'étudiant ainsi qu'à ses performances scolaires (Barling et al., 1995). En effet, certaines recherches suggèrent que la qualité du travail peut modérer les effets négatifs attendus d'une hausse du temps consacré au travail à temps partiel (Barling et al., 1995). Conséquemment, cette thèse propose qu'un emploi qui apparaît comme ayant un bon niveau de « qualité » pour l'étudiant a moins d'impact sur son niveau d'anxiété qu'un emploi de faible « qualité » pour une même charge quantitative de travail à temps partiel.

Le contexte théorique nous permet de constater le nombre élevé de facteurs identifiés comme étant possiblement en relation avec l'anxiété et, par conséquent, l'importance d'étudier le phénomène de l'anxiété dans une perspective plus globale. Cette démarche pourrait contribuer à mieux cerner les facteurs liés à l'anxiété et ainsi permettre de meilleures interventions auprès des étudiants qui souffrent de symptômes anxieux. La prochaine section détaille les objectifs visés par cette thèse.

### Objectifs visés

Concrètement, nous espérons que les retombées de cette recherche permettent de proposer certains aménagements de l'environnement des étudiants afin de favoriser une diminution de leur niveau d'anxiété. Nous souhaitons également qu'elle puisse offrir des pistes d'intervention aux professionnels qui sont appelés à travailler avec les étudiants

souffrant d'anxiété. Enfin, étant donné le peu de recherches disponibles sur ce sujet qui portent spécifiquement sur cette population, nous souhaitons que cette étude puisse servir d'appui à des recherches subséquentes sur la question.

Pour atteindre ces objectifs, cette thèse analyse les facteurs internes et externes reconnus par la littérature scientifique comme ayant un lien direct avec l'apparition de l'anxiété. Les variables étudiées en ce qui a trait aux facteurs internes ont été (H1) l'estime de soi, (H2) le locus de contrôle, (H3) le névrotisme et (H4) l'auto-efficacité. Les variables de (H5) la charge perçue de travail à temps partiel, (H6) la charge perçue de travail scolaire, (H7) la qualité et (H8) la quantité de travail à temps partiel, (H9) la charge quantitative de travail scolaire, (H10) le niveau de soutien social perçu, (H11) la quantité et (H12) la satisfaction des activités récréatives sans intérêt compétitif ont été vérifiées en ce qui concerne les facteurs externes. Les variables de l'âge, du sexe, de la prise de médication, de la quantité de temps consacrée aux activités sportives de compétition et de la satisfaction associée à ce type d'activités ont également été retenues à des fins de contrôle. Aucune proposition spécifique n'a cependant été faite à leur égard.

De plus, une attention particulière a été portée à l'estime de soi et à la qualité du travail, qui peuvent selon la littérature permettre de réduire l'effet de la charge quantitative de travail sur l'anxiété.

Enfin, étant donné la comorbidité des symptômes anxieux et des symptômes dépressifs, cette thèse a voulu vérifier l'influence des facteurs à l'étude sur le niveau de dépression des étudiants. De la sorte, il sera possible de comparer leur incidence sur ces deux types de difficulté.

### Propositions

Les propositions qui suivent présentent les principales prédictions qui avaient été avancées dans cette étude.

- 1a) Comme résumé dans le tableau 3, il est attendu d'observer des liens entre l'anxiété et chacune des variables expliquées plus haut. Par conséquent, (H1) l'estime de soi, (H2) le locus de contrôle, (H3) le névrotisme, (H4) l'auto-efficacité, (H5) la charge perçue de travail à temps partiel, (H6) la charge perçue de travail scolaire, (H7) la qualité et (H8) la quantité de travail à temps partiel, (H9) la quantité de travail scolaire, (H10) le niveau de soutien social perçu ainsi que (H11) la quantité et (H12) la satisfaction des activités récréatives sans intérêt compétitif devraient permettre de prédire le niveau d'anxiété d'un étudiant au collégial.
  
- 1b) Dans un deuxième temps, nous souhaitons examiner quelles sont les variables étudiées qui prédisent davantage le niveau d'anxiété que peut vivre un étudiant ;

Tableau 3  
Résumé des propositions à l'étude

Facteurs à l'étude		(+/-)	Sources
Variables contrôle (âge, sexe, prises de médication, activités récréatives compétitives)		N/A	N/A
Estime de soi		( - )	Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986 ; Burling et al., 1992.
Locus de contrôle	Internalité	( - )	Owen, 2006 ; Benassi et al., 1988 ; Lincoln & Thomas, 2006.
	Externalité	( + )	
Névrotisme		( + )	Clark, Watson & Mineka, 1994 ; APA, 1994.
Auto-efficacité		( - )	Mercer, 2005 ; Faure & Loxton, 2003.
Proposition 1	Charge perçue de travail à temps partiel	( + )	Brun, Biron & Martel, 2003 ; Taylor, Repetti & Seeman, 1997.
	Charge perçue de travail scolaire	( + )	
	Qualité de travail à temps partiel	( - )	Caplan & Jones, 1975 ; Andrea, Beurskens, Bültmann et al., 2004 ; Barling, Rogers & Kelloway, 1995.
	Quantité de travail à temps partiel	( + )	Caplan & Jones, 1975 ; Aguglia et al., 2004 ; Weller, 1998 ; Weller et al., 2003 ; Bachman & Schulenberg, 1993 ; Steinberg & Dornbusch, 1991.
	Quantité de travail scolaire	( + )	1993 ; Steinberg & Dornbusch, 1991.
	Niveau de soutien social perçu	( - )	Beauregard & Dumont, 1996 ; Procidano, Mary & Heller, 1983 ; Hishinuma, Johnson, Carlton, Andrade et al., 2004 ; Alarie, 1998.
	Temps consacré aux activités récréatives sans intérêt compétitif	( - )	Manrai & Manrai (1995)
	Satisfaction aux activités récréatives sans intérêt compétitif	( - )	Ragheb & Mckinney (1993)

Tableau 3

## Résumé des propositions à l'étude (suite)

	Facteurs à l'étude	(+/-)	Sources
Prop. 2	Nbr. d'heures de travail à temps partiel X estime de soi	N/A	Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986 ; Carruthers & Hood, 2002 ; Kahn & Byosière, 1992.
Prop. 3	Charge quantitative de travail à temps partiel X Qualité de travail à temps partiel	N/A	Loughlin & Barling, 1998.

- 2) Nous pensons également qu'un facteur interne, comme l'estime de soi, peut avoir une influence concernant l'impact d'un facteur externe sur le niveau d'anxiété des étudiants, comme la charge quantitative de travail. Nous proposons que l'estime de soi puisse réduire l'impact de la quantité de travail sur l'anxiété des étudiants (Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986 ; Carruthers & Hood, 2002 ; Kahn & Byosière, 1992) (tableau 3) ;
- 3) Enfin et aussi présenté dans le tableau 3, nous proposons que la qualité du travail à temps partiel réduise l'impact de la quantité de travail sur le niveau d'anxiété en agissant comme une variable modératrice de cette relation (Loughlin & Barling, 1998). Par conséquent, un emploi qui apparaît comme ayant un bon niveau de « qualité » pour l'étudiant devrait avoir moins d'impact sur le niveau d'anxiété qu'un emploi de faible « qualité », pour une même charge quantitative de travail à temps partiel.

## *Méthode*

Cette section expose la méthode adoptée dans le cadre de cette thèse. Elle présente la description de l'échantillon ainsi que les différents instruments de mesure retenus pour cette étude.

### Participants

En tout, 246 étudiants d'un cégep québécois ont accepté de participer à la recherche de façon volontaire et anonyme. Les données de 68 d'entre eux ont été écartées de la recherche, ne correspondant pas aux critères d'études à temps plein (soit un minimum de 12 heures de cours par semaine au moment de la cueillette) et/ou à celui d'être travailleur à temps partiel durant les études, ce qui ramène l'échantillon au nombre de 178 participants, 130 femmes et 48 hommes. L'échantillon est donc composé majoritairement de femmes (73 % ; hommes : 27 %) et les figures 2 et 3 illustrent leur répartition dans les différents programmes d'études et dans le nombre d'années effectué dans le cheminement d'études en cours. La moyenne d'âge de l'échantillon est de 20,6 ans.



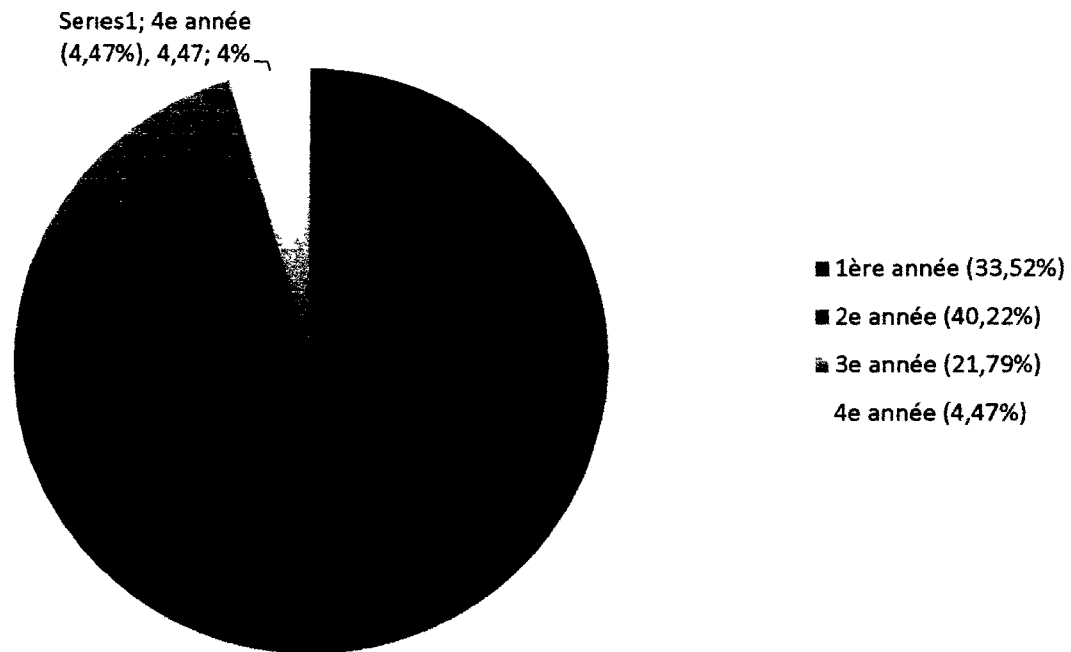


Figure 2. Répartition des participants en fonction du programme d'études

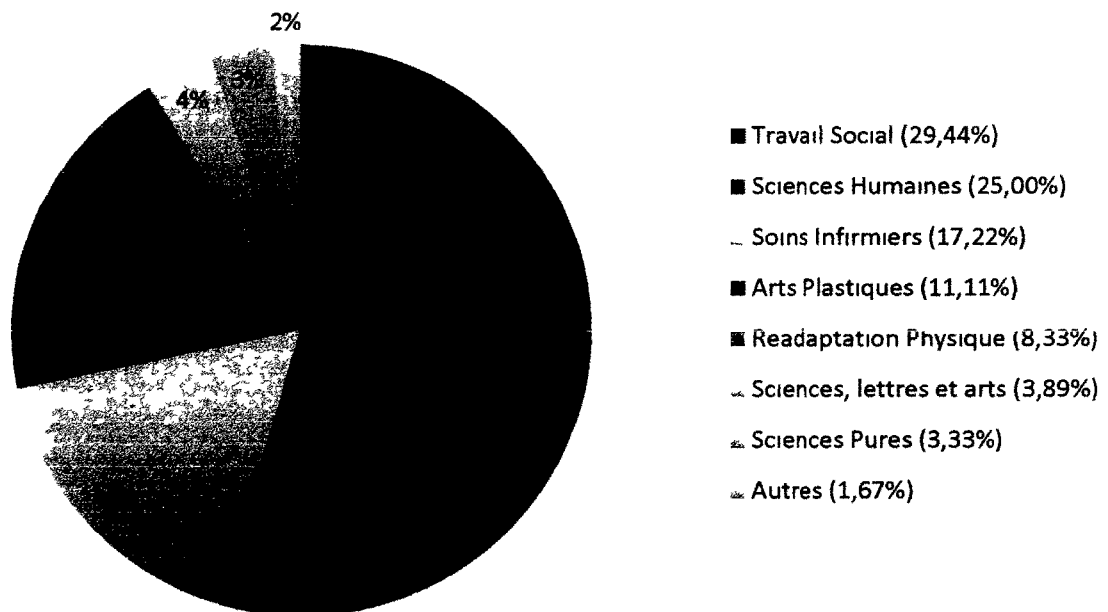


Figure 3. Répartition des participants en fonction du nombre d'année dans le programme

### Déroulement

Les étudiants ont été sollicités dans le cadre de leurs cours avec l'accord préalable des professeurs. Les objectifs de la recherche leur ont été sommairement expliqués et les étudiants ont été invités à participer à l'étude de façon anonyme. La passation du questionnaire s'est déroulée au début et à la fin des cours en fonction du souhait des professeurs. Les étudiants qui ne souhaitaient pas participer à la recherche ont pu quitter le local avant la passation du questionnaire et tous ont été avisés qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. La cueillette s'est effectuée de la mi-avril à la mi-mai 2007.

Les questionnaires ont été remis aux participants, remplis sur place et remis en mains propres à l'évaluateur, sauf dans un cas où l'autorisation parentale était nécessaire. Dans ce cas précis, le questionnaire fut remis au secrétariat de psychologie du Cégep à l'étude par l'étudiant dans une enveloppe scellée comprenant l'autorisation des parents. La durée de la passation du questionnaire a varié entre 25 et 40 minutes. À deux reprises, les étudiants ont été invités à participer à l'étude lors d'une rencontre prévue à cette fin, par l'entremise des coordonnateurs de programmes, dans les cas où le temps de cours ne put être utilisé pour participer à la recherche. Dès la réception, les questionnaires furent séparés des formulaires de consentement et ceux-ci demeurent conservés séparément et sous clé. Le questionnaire se retrouve en annexe (Annexe 1).

## Instruments de mesure

La plupart des instruments de mesure qui ont été utilisés sont reconnus par la littérature scientifique comme étant fidèles et valides. Cette section décrit les différentes mesures retenues afin de représenter les facteurs pris en compte dans la présente recherche.

### *Anxiété et dépression*

L'anxiété fut estimée par la mesure de *l'Inventaire d'Anxiété de Beck* (Beck & Steer, 1993) qui consiste en un questionnaire de 21 items traduit en français par Freeston et al. (1994). Un haut score à l'échelle est rattaché à un haut niveau d'anxiété. Les items originaux ont été sélectionnés du fait qu'ils étaient maximalelement reliés à l'anxiété mais minimalelement reliés à la dépression. L'étude de Freeston et al. (1994) révèle un coefficient test-retest de 0,63 (4 semaines) et un alpha de 0,84 à 0,93 auprès d'un échantillon adulte. En ce qui a trait à la présente thèse, seul le score continu est utilisé.

Étant donné la possible concomitance des symptômes anxieux avec les symptômes dépressifs et pour des fins exploratoires, nous avons également vérifié la présence des symptômes dépressifs par *l'Inventaire de la Dépression de Beck* (IDB) (Beck, 1978). Traduit en français par Bourque et Beaudette (1982), cette mesure auto-évaluative comprend 21 items permettant de mesurer l'intensité des symptômes affectifs, comportementaux, cognitifs et somatiques de la dépression. Pour chaque item, un choix de quatre énoncés est offert au répondant, gradués de 0 à 3. Plus les résultats à l'échelle

sont élevés, plus le niveau de symptômes dépressifs est élevé. Les qualités psychométriques du IDB ont été confirmées auprès d'adolescents québécois, les coefficients de cohérence interne variant de 0,86 à 0,88 (Marcotte, Fortin, Royer, et al., 2001).

#### *Charge de travail à temps partiel*

La charge quantitative de travail à temps partiel fut évaluée à partir d'un item qui demande aux répondants d'identifier le nombre d'heures de travail à temps partiel effectué en moyenne par semaine durant leurs études. La charge subjective de travail à temps partiel fut évaluée à l'aide de quatre items empruntés aux travaux de Barling et Kelloway (1996), traduits par méthode de traduction à rebours (Graham, Naglieri & Weiner, 2003). La cohérence interne des items en anglais est de 0,73 selon Harvey, Kelloway et Duncan-Leiper (2003). Un haut score à l'échelle indique une charge subjective de travail élevée.

#### *Charge de travail scolaire*

La charge quantitative de travail scolaire fut évaluée, elle aussi, avec un item qui mesure le nombre d'heures consacré en moyenne à l'école par semaine. Dans ce cas-ci, l'item comporte deux parties : l'une interrogeant les répondants sur le nombre d'heures de cours par semaine inscrit à leur horaire, l'autre, sur le nombre d'heures par semaine attitré aux études en dehors des cours. La charge subjective de travail scolaire a été

mesurée à l'aide d'une adaptation des items proposés par Barling et Kelloway (1996) pour évaluer la charge de travail. Un haut score à l'échelle indique une charge subjective de travail scolaire élevée.

### *La qualité du travail à temps partiel*

L'autonomie décisionnelle ou la latitude décisionnelle au travail fait référence à deux aspects de la vie professionnelle. Elle évoque tout d'abord la capacité d'utiliser ses qualifications et d'en développer de nouvelles, de même que le degré d'implication dans les prises de décision et le choix des méthodes de travail (Karasek & Theorell, 1990). Elle est estimée à l'aide de neuf questions provenant du *Job Content Questionnaire* (JCQ) de Karasek, élaboré à partir de l'enquête : *The U.S. Quality of Employment Surveys* (Bourbonnais, Brisson, Larocque & Vézina, 2001). Un haut score à l'échelle est associé à une plus grande autonomie décisionnelle au travail et, par conséquent, à un travail de plus grande qualité. Les qualités psychométriques de cette version du questionnaire ont été vérifiées dans des échantillons représentatifs de travailleurs américains (Karasek & Theorell, 1990) et québécois, dans sa version française (Larocque, Brisson & Blanchette, 1998). La cohérence interne de la version française est de 0,74 pour les hommes et 0,73 pour les femmes (Larocque et al., 1998).

### *Soutien social perçu*

L'instrument de mesure utilisé fut le *Social Provisions Scale* (SPS) de Cutrona et Russel (1987). L'instrument est nommé *Échelle de Provisions Sociales* (EPS) (Caron, 1996) sous sa version française. L'EPS évalue la perception du soutien social reçu pour chacune des six dimensions suivantes : (1) le soutien émotionnel, (2) l'intégration sociale, (3) l'assurance de sa valeur, (4) l'aide matérielle, (5) les conseils et les informations, et (6) le besoin de se sentir utile et nécessaire. L'instrument comprend 24 items gradués sur une échelle à quatre degrés, allant de 1. « Fortement en désaccord » à 4. « Fortement en accord ». Le score total de l'échelle globale varie entre 0 et 96 et ceux des sous-échelles entre 0 et 16 (voir Caron, 1996). Un haut score est associé à un haut niveau de soutien perçu. L'EPS possède une cohérence interne de 0,93, ce qui est comparable à la version originale dont l'alpha varie de 0,85 à 0,92 selon les études. Sa fidélité test-retest est de 0,70 (Caron, 1996). La validation québécoise de l'EPS corrobore le construit multidimensionnel du soutien social (Caron, 1996). L'aspect multidimensionnel de cet instrument de mesure donne un score global du soutien social perçu en plus des scores à ses différentes échelles. Pour la présente recherche, seul le score global est repris dans les analyses.

### *Quantité et satisfaction des activités récréatives sans intérêt compétitif*

La quantité des activités récréatives sans intérêt compétitif fut mesurée à l'aide d'un item qui demande aux participants le nombre d'heures allouées hebdomadairement aux activités sociales et aux passe-temps personnels. La satisfaction des activités

récréatives sans intérêt compétitif est mesurée par un item précis. Ce dernier demande aux répondants d'indiquer leur niveau de satisfaction pour leurs activités sociales et leurs passe-temps personnels et ce, sur une échelle en dix points (10 étant le plus satisfait). Pour des raisons de contrôle et à des fins exploratoires, un item fut ajouté afin de mesurer la quantité de temps allouée précisément aux activités sportives de compétition. Le temps consacré à ce type d'activités, de même que le niveau de satisfaction à leur égard, furent mesurés à l'aide de deux items similaires à ceux présentés pour mesurer les activités récréatives sans intérêt compétitif.

#### *L'estime de soi*

L'estime de soi est évaluée par les dix items du *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965) en utilisant la version traduite en français par Vallières et Vallerand (1990). Cet instrument unidimensionnel, construit à partir d'une conception phénoménologique de l'estime de soi, permet de capter la perception globale des sujets quant à leur propre valeur. Plus le score est élevé, plus le répondant démontre un haut niveau d'estime de soi. Les résultats sont calculés en score continu. La version traduite atteint des niveaux satisfaisants de cohérence interne ( $\alpha = 0,90$ ) et de fidélité test-retest (0,84) pour la population québécoise, toujours selon Vallières et Vallerand (1990).

### *Le locus de contrôle*

Le locus de contrôle fut mesuré avec les 21 items de l'échelle de l'internalité du *Levenson's Internality, Powerful Others, and Chance* (IPC) (Levenson, 1981). Chaque item est constitué d'une échelle de six points (-3 = tout à fait en désaccord à 3 = tout à fait en accord). L'IPC comporte trois sous-échelles (I : internalité, PA : externalité – pouvoir d'autrui, H : externalité – hasard) qui comportent sept items chacun. La version traduite en français est ici utilisée (*Échelle de mesure du lieu de contrôle* ou IPA-H, Le Bossé, 1992). Le score des sous-échelles correspond à la somme des items additionnés de 21 et varie donc de 0 à 42. Plus le score est élevé, plus le répondant manifeste les caractéristiques de la sous-échelle en question. Le Bossé (1992) rapporte, chez une population d'étudiants québécois universitaires, des coefficients de cohérence interne de 0,55 pour l'échelle I, 0,76 pour l'échelle PA et de 0,73 pour l'échelle H. La présente recherche, constituée du double de participants, indique des alphas plus élevés pour les deux premières échelles (échelle I :  $\alpha = 0,76$ , échelle PA :  $\alpha = 0,82$ ) et un résultat similaires en ce qui a trait à la troisième (échelle H :  $\alpha = 0,72$ ). Les trois sous-échelles sont utilisées dans cette étude.

### *Le névrotisme*

Le degré de névrotisme fut mesuré par l'utilisation des neuf items du *Big-Five Inventory* (BFI) rattachés au névrotisme (John, Donahue, & Kentle, 1991). Chaque item peut être répondu à l'aide d'une échelle en cinq points (1. Fortement en désaccord à 5. Fortement en accord). L'adaptation et la validation francophone ont été effectuées par



traduction à rebours auprès d'étudiants universitaires (Morizot & Le Blanc, 2005). Sa cohérence interne est de 0,82 (Benet-Martinez & John, 1998). Un haut score à l'échelle indique une forte présence de ce trait chez le participant.

### *Le sentiment d'auto-efficacité*

Le *General Self-Efficacy-Sherer* (GSESH) de Sherer et al. (1982), traduit et adapté en français par Chambon et al. (1992) sous le nom de l'*Échelle d'Évaluation du Sentiment d'Efficacité Personnelle*, a été retenu pour l'évaluation de ce facteur. Il est composé de 23 items qui se regroupent autour de deux sous-échelles : le sentiment d'efficacité général et le sentiment d'efficacité sociale. Par exemple, l'énoncé « Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement » fait référence à la première sous-échelle et évalue la perception d'efficacité personnelle de façon générale. Par ailleurs, l'énoncé « Il m'est difficile de me faire de nouveaux amis » fait référence à la deuxième sous-échelle et évalue la perception d'efficacité personnelle au plan des relations sociales et interpersonnelles. Un haut score aux échelles est associé à un sentiment d'efficacité élevé. Les résultats sont calculés en score continu. Les coefficients alpha sont respectivement de 0,86 pour la sous-échelle *General Self-efficacy* et de 0,71 pour la sous-échelle *Social Self-efficacy* (Sherer et al., 1982). Puisque l'intérêt de cette thèse concerne le sentiment d'auto-efficacité général, seule la sous-échelle *General Self-efficacy* fut utilisée dans cette étude.

*Autres variables*

L'âge, le sexe et le domaine d'étude des participants ont été recueillis par trois questions spécifiques. La prise de médication relative à un problème d'anxiété ou de dépression fut ici mesurée par une question fermée à ce sujet et sert de mesure de contrôle. Les participants avaient à répondre à l'énoncé par oui ou par non. Nous tenons à préciser également la codification utilisée du facteur « sexe » : (1 = homme, 2 = femme). Une corrélation positive indique donc un lien avec le sexe féminin.

## *Résultats*

Les données recueillies ont fait l'objet de trois types d'analyse. Premièrement, des analyses préliminaires ont été effectuées en inspectant les statistiques descriptives et la cohérence interne de toutes les échelles à l'étude. Cela a permis de confirmer leur validité avant de les utiliser pour les analyses subséquentes. Par la suite, une analyse corrélacionnelle des variables a été effectuée pour vérifier les liens attendus entre l'anxiété et les différentes variables à l'étude (proposition 1a). Afin de tenter d'identifier l'importance réelle qu'ont chacun de ces facteurs sur le niveau d'anxiété d'un étudiant collégial (proposition 1b), une analyse de régression multiple séquentielle des variables de contrôle, des facteurs externes et des facteurs internes pris en compte dans la présente recherche fut effectué. Enfin et concernant les propositions 2 et 3, nous avons fait une analyse des effets modérateurs en les incluant dans une étape subséquente à la régression multiple. Dans cette étape, nous avons testé les interactions entre l'estime de soi et la charge quantitative de travail à temps partiel (proposition 2) ainsi qu'entre la qualité et la charge quantitative de travail à temps partiel (proposition 3). Chaque variable indépendante fut standardisée avant son entrée dans les analyses, tel que recommandé par Aiken et West (1996).

Pour des fins exploratoires, tout le mode d'analyse appliqué sur la variable « anxiété » fut repris pour la variable « dépression ». Ainsi, il fut possible

d'observer les similitudes et les différences d'influence des facteurs à l'étude sur ces deux concepts. Les prochaines sections décrivent les résultats obtenus lors des analyses.

### Analyse préliminaire

Nous avons effectué des vérifications préalables afin de confirmer que les données recueillies respectent les postulats de base des analyses corrélationnelles et de régression multiple. L'analyse des statistiques descriptives (tableau 4) de tous les items à l'étude a permis de minimiser le risque d'erreurs qui auraient pu se glisser lors de la transcription des données (Pallant, 2005). Ces analyses ont permis d'identifier six participants dont les réponses comportaient des données extrêmes. Ils furent tous exclus de l'étude, ce qui ramène l'échantillon à 172 participants. L'inspection des données manquantes nous a incités à retirer les variables « heures/semaine consacrées aux activités récréatives compétitives » et « satisfaction aux activités récréatives compétitives », puisque le pourcentage de données manquantes excédait 5 % de l'échantillon, mesure recommandée par Tabachnick et Fidell (2007).

### Analyses corrélationnelles

L'analyse des corrélations simples entre les différents facteurs à l'étude suggèrent des liens significatifs pour un bon nombre des relations attendues. Sont présentés dans les pages suivantes les résultats de ces analyses.

Tableau 4  
Principales statistiques descriptives (N=172)

Variabes	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Alpha
Anxiété	15,41	11,03	0,00	51,00	0,91
Dépression	9,37	6,97	0,00	30,00	0,86
Âge	20,64	3,42	17	34	N/A
Heures de travail à temps partiel	15,93	6,82	1	35	N/A
Heures de cours durant la session	24,72	6,35	12	40	N/A
Heures d'études en dehors des cours	11,25	6,83	1	35	N/A
Heures d'activités récréatives	10,75	6,82	0	35	N/A
Qualité du travail à temps partiel	24,05	5,34	9	36	0,81
Charge de travail perçue	11,64	3,40	4	19	0,78
Charge de travail scolaire perçue	12,37	3,33	4	20	0,81
Soutien social perçu	82,05	9,19	51	96	0,88
Satisfaction des activités récréatives	7,02	2,21	1	10	N/A
Estime de soi	32,51	5,03	19	40	0,86
Locus de contrôle (échelle I)	30,12	5,47	9	39	0,75
Locus de contrôle (échelle PA)	13,14	8,41	0	39	0,80
Locus de contrôle (échelle H)	13,30	7,60	0	37	0,75
Sentiment d'auto-efficacité	51,27	6,83	28	68	0,82
Névrotisme	26,44	6,45	10	40	0,85

### *Variables de contrôle.*

Tel que présenté dans le tableau 5, l'anxiété est significativement reliée au sexe féminin ( $r = 0,24$ ,  $p = 0,001$ ) et à la prise de médication pour un problème d'anxiété et/ou de dépression ( $r = 0,18$ ,  $p = 0,001$ ). Les relations des variables de contrôle avec la dépression sont sensiblement les mêmes : les symptômes dépressifs apparaissent être corrélés avec le sexe féminin ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,004$ ) et avec la prise de médication ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,002$ ). Il faut toutefois rappeler que l'échantillon est composé majoritairement de femmes et que cette caractéristique nous incite à la prudence. Notons également, comme attendu, que l'anxiété et la dépression présentent une forte corrélation positive ( $r = 0,67$ ,  $p = 0,000$ ), appuyant ainsi la concomitance des symptômes observée dans les recherches antérieures.

### *Facteurs internes*

Tel qu'attendu, les quatre facteurs internes à l'étude sont apparus être liés à l'anxiété. En effet, l'anxiété serait négativement corrélée à l'estime de soi ( $r = -0,37$ ,  $p = 0,000$ ) et à l'auto-efficacité ( $r = -0,43$ ,  $p = 0,000$ ). Aussi, on obtient une forte corrélation positive avec le névrotisme ( $r = 0,55$ ,  $p = 0,000$ ). Enfin, l'internalité du locus de contrôle est apparue comme étant négativement corrélée à l'anxiété ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,024$ ), alors que les deux échelles de l'externalité y sont positivement corrélés (PA = 0,41,  $p = 0,000$ ; H = 0,28,  $p = 0,000$ ). Les mêmes relations significatives, mais avec plus de force pour la plupart des variables, sont retrouvées en ce concerne la

Tableau 5  
Corrélations bivariées des variables  
indépendantes et de contrôle

Variables	2	3	4	5
1. Anxiété	0,67**	0,02	0,24**	0,18*
2. Dépression		0,05	0,22**	0,23**
3. Age			0,03	0,23**
4. Sexe				0,10
5. Médication				

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

dépression (tableau 6). La majorité des corrélations entre les facteurs internes sont significatives, sans toutefois excéder le seuil de 0,70 et avec des valeurs propres qui ne suggérant pas de problème de colinéarité, tel que proposé par Tabachnick et Fidell (2007).



Tableau 6

## Corrélations bivariées des variables indépendantes et des facteurs internes

Variabes	2	3	4	5	6	7	8
1. Anxiété	0,67**	-0,37**	-0,18*	0,41**	0,28**	-0,43**	0,55**
2. Dépression		-0,63**	-0,31**	0,40**	0,41**	-0,56**	0,62**
3. Estime de soi			0,32**	-0,41**	-0,33**	0,51**	-0,35**
4. Locus de contrôle (éch.I)				-0,34**	-0,25**	0,29**	-0,16*
5. Locus de contrôle (éch.PA)					0,59**	-0,32**	0,27**
6. Locus de contrôle (éch.H)						-0,39**	0,15*
7. Auto-efficacité							-0,52**
8. Névrotisme							

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

### *Facteurs externes*

La majorité des relations attendues entre les facteurs externes et l'anxiété s'est avérée confirmée (tableau 7). La charge de travail subjective de l'étudiant apparaît être corrélée positivement à l'anxiété ressentie, tant en ce qui concerne le travail à temps partiel ( $r = 0,28, p = 0,000$ ) que le travail scolaire ( $r = 0,27, p = 0,001$ ). La qualité du travail, représentée dans cette étude par la latitude décisionnelle, est significativement reliée à l'anxiété ( $r = -0,18, p = 0,019$ ).

En ce qui concerne les activités récréatives sans intérêts compétitifs, le nombre d'heures qui y est consacré apparaît comme un facteur significatif et négativement corrélé avec le niveau d'anxiété ressentie ( $r = -0,24, p = 0,009$ ). Toutefois, c'est avec la satisfaction pour ce même type d'activités que l'anxiété semble être davantage reliée ( $r = -0,34, p = 0,000$ ). En ce qui a trait à la dimension du soutien social perçu, sa relation avec l'anxiété est négative et significative ( $r = -0,18, p = 0,020$ ). Enfin, au niveau de la charge de travail quantitative, on observe que seul le nombre d'heures accordées aux études en dehors des cours apparaît comme étant significativement corrélé avec l'anxiété ( $r = 0,19, p = 0,016$ ).

Les résultats des analyses suggèrent également que les facteurs externes sont corrélés avec la dépression de la même manière qu'ils le sont avec l'anxiété, mais pour la plupart avec plus d'intensité. C'est ainsi qu'on observe une corrélation positive significative entre la dépression et la charge subjective de travail à temps partiel

Tableau 7

Corrélations bivariées des variables indépendantes  
et des facteurs externes

Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Anxiété	0,67**	0,07	0,02	0,19*	-0,24**	-0,18*	0,28**	0,27**	-0,18*	-0,34**
2. Dépression		0,02	0,01	0,30**	-0,36**	-0,34**	0,35**	0,35**	-0,37**	-0,39**
3. Heures de travail			-0,21**	-0,04	-0,07	-0,10	0,19*	-0,01	0,10	-0,13
4. Heures de cours				0,08	-0,05	0,26**	0,14	0,21**	-0,07	-0,06
5. Heures d'études hors cours					-0,03	-0,10	0,07	0,22**	-0,17*	-0,18*
6. Heures d'act. récréatives						0,00	-0,25**	-0,17*	0,24**	0,57**
7. Qualité de travail							0,02	-0,03	0,11	0,10
8. Charge de trav. temps partiel								0,59**	-0,14	-0,26**
9. Charge de trav. scolaire									-0,12	-0,30**
10. Soutien social perçu										0,26**
11. Satisfaction aux act. récréatives										

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

( $r = 0,35$ ,  $p = 0,000$ ), ainsi qu'à celle associée au travail scolaire ( $r = 0,35$ ,  $p = 0,000$ ). Tout comme avec l'anxiété, seul le nombre d'heures d'étude en dehors des cours semble être lié à la dépression ( $r = 0,30$ ,  $p = 0,000$ ) pour les facteurs quantitatifs de la charge de travail. Aussi, la relation entre la dépression et la latitude décisionnelle au travail à temps partiel apparaît comme importante ( $r = -0,37$ ,  $p = 0,009$ ). On remarque également que la dépression, tout comme l'anxiété, est davantage corrélée à la satisfaction des activités récréatives sans intérêt compétitif ( $r = -0,39$ ,  $p = 0,000$ ) qu'avec le temps qui y est accordé ( $r = -0,36$ ,  $p = 0,000$ ).

### Analyse de régression multiple

Une analyse de régression multiple séquentielle sur l'anxiété a été effectuée, en cinq étapes, dans le but d'observer la contribution successive de chacun des groupes de variables. Les différentes étapes s'inspirent des regroupements suggérés par le contexte théorique de cette thèse.

Ainsi, la première étape est constituée des variables de contrôle et inclut donc l'âge, le sexe et la médication. La seconde étape regroupe les facteurs externes quantitatifs. On y retrouve les variables du temps consacré au travail à temps partiel, aux cours, aux études en dehors des cours ainsi qu'aux activités récréatives sans intérêt compétitif. La troisième étape est composée des facteurs externes évaluant la dimension qualitative de l'environnement de l'étudiant et impliquant la perception de ce dernier. Il

s'agit de la qualité du travail, de la charge subjective de travail à temps partiel, de la charge subjective de travail scolaire, du soutien social perçu ainsi que de la satisfaction à l'égard des activités récréatives sans intérêt compétitif. Étant donné la nature des construits et le contexte théorique, nous avons fait le choix d'entrée séparément les facteurs internes et les facteurs externes dans la régression. Puisque notre intérêt était d'observer le comportement de chaque groupe de variable et d'étudier comment chacune de celles-ci apparaissait une fois toutes incluses dans la régression, l'ordre d'entrée des groupes de variables revêt d'une importance moindre dans le cadre de cette thèse. La quatrième étape regroupe les facteurs internes proposés par la littérature scientifique, soit l'estime de soi, le locus de contrôle (échelles I, PA et H), ainsi que le sentiment d'auto-efficacité. Puisqu'il est attendu que l'anxiété-trait (névrotisme) explique une bonne part de la variance de l'anxiété-état, et pour nous permettre d'observer la contribution individuelle des facteurs internes, le névrotisme est inclus à la toute fin de la régression dans une étape distincte, soit l'étape 5. En procédant de la sorte, il est possible d'observer l'impact de l'inclusion de chaque groupe subséquent de variables. Toutes les variables indépendantes ont été standardisées avant l'entrée (Aiken & West, 1996). Pour des fins de comparaisons, la même analyse fut appliquée sur la variable dépression.

Les résultats de la première analyse de régression avec l'anxiété comme variable dépendante (tableau 8) nous révèlent que, parmi les variables de contrôle, le sexe est un facteur expliquant significativement la variance de l'anxiété ressentie, les femmes

Tableau 8  
Régression multiple séquentielle (anxiété)

		étape 1	étape 2	étape 3	étape 4	étape 5
		B	B	B	B	B
contrôles	Âge	- 0,02	- 0,05	- 0,07	- 0,05	- 0,04
	Sexe	0,23**	0,20**	0,23**	0,23**	0,17*
	Médication	0,17*	0,17*	0,12	0,11	0,06
Externes quantitatifs	Heures de travail à temps partiel		0,08	0,04	0,07	0,06
	Heures de cours durant la session		0,00	0,00	0,04	0,05
	Heures d'études en dehors des cours		0,18*	0,11	0,05	0,02
	Heures d'activités récréatives		- 0,13	0,03	0,06	0,09
Externes qualitatifs	Qualité du travail à temps partiel			- 0,13	- 0,10	- 0,09
	Charge de travail perçue			0,20*	0,15	0,13
	Charge de travail scolaire perçue			0,03	- 0,06	- 0,06
	Soutien social perçu			- 0,11	0,03	- 0,02
	Satisfaction des activités récréatives			- 0,18*	- 0,15	- 0,13
Internes	Estime de soi				- 0,07	- 0,06
	Locus de contrôle (échelle I)				0,07	0,06
	Locus de contrôle (échelle PA)				0,31**	0,25**
	Locus de contrôle (échelle H)				0,02	0,05
	Sentiment d'auto-efficacité				- 0,19*	- 0,06
	Névrotisme					0,32**
R <sup>2</sup>		0,09	0,14	0,26	0,39	0,45
R <sup>2</sup> change		0,09**	0,06*	0,12**	0,14**	0,06**

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

éprouvant davantage de symptômes anxieux ( $\beta = 0,23$ ,  $p = 0,004$ ). On remarque aussi une relation significative entre la médication et l'anxiété ( $\beta = 0,17$ ,  $p = 0,037$ ).

L'inclusion des facteurs externes quantitatifs dans l'analyse (étape 2) révèle que le nombre d'heures consacré aux études en dehors des cours ( $\beta = 0,18$ ,  $p = 0,016$ ) est significatif dans la fluctuation du niveau d'anxiété chez les étudiants. Aucun des autres facteurs de cette étape n'est apparu significatif.

L'entrée des facteurs externes qualitatifs dans l'analyse (étape 3) réduit l'effet de la médication et du nombre d'heures d'étude en dehors des cours à des seuils non significatifs. Parmi les facteurs inclus à cette étape, soulignons que la charge subjective de travail à temps partiel est apparue significative ( $\beta = 0,20$ ,  $p = 0,041$ ), contrairement à la charge subjective de travail scolaire. De plus, alors que la quantité d'heures consacrées aux activités récréatives n'est pas apparue significative à son entrée dans la régression, la satisfaction face à ce même type d'activités est significativement en lien avec l'anxiété des étudiants ( $\beta = -0,18$ ,  $p = 0,050$ ).

L'étape 4 (facteurs internes) permet d'observer que l'échelle PA de l'externalité du locus de contrôle indique une relation significative entre ce facteur et l'anxiété ( $\beta = 0,31$ ,  $p = 0,001$ ). Aussi, le sentiment d'auto-efficacité global apparaît être un meilleur prédicteur de l'anxiété que tous les facteurs externes à l'étude ( $\beta = -0,19$ ,  $p = 0,042$ ). D'ailleurs, l'inclusion des facteurs internes réduit à des seuils non significatifs l'effet de

la charge subjective de travail à temps partiel et celui de la satisfaction aux activités récréatives.

Enfin, l'analyse de l'ensemble des facteurs (étape 5) nous indique que le sexe féminin ( $\beta = 0,17$ ,  $p = 0,020$ ), le locus de contrôle rattaché au pouvoir des autres (PA) ( $\beta = 0,25$ ,  $p = 0,005$ ) et le névrotisme ( $\beta = 0,32$ ,  $p = 0,000$ ) sont les facteurs prédominants pour expliquer une part de la variance de l'anxiété qui n'est pas aussi expliquée par d'autres facteurs à l'étude.

L'ensemble du modèle proposé explique 45 % de la variance de l'anxiété (38 % ajusté) et toutes les étapes du modèle ont un apport significatif.

L'analyse de la régression multiple utilisant la dépression comme variable dépendante (tableau 9) permet de constater plusieurs similitudes, mais aussi des différences importantes, dans l'influence qu'ont les facteurs à l'étude sur l'anxiété et sur la dépression. Tout d'abord, l'analyse des variables contrôles permet de constater que, comme pour l'anxiété, le sexe apparaît être un facteur significatif ( $\beta = 0,20$ ,  $p = 0,010$ ) de la variance des symptômes dépressifs, ce qui indique que les femmes rapportent plus fréquemment souffrir de symptômes dépressifs que les hommes. Aussi, les symptômes dépressifs semblent significativement liés à la prise de médication ( $\beta = 0,22$ ,  $p = 0,007$ ).



Tableau 9

Régression multiple séquentielle (dépression)

		étape 1	étape 2	étape 3	étape 4	étape 5
		β	β	β	β	β
Contrôles	Âge	- 0,01	- 0,06	- 0,05	0,03	0,03
	Sexe	0,20**	0,14*	0,20**	0,18**	0,12*
	Médication	0,22**	0,22**	0,16*	- 0,08	- 0,03
Externes quantitatifs	Heures de travail à temps partiel		0,01	- 0,01	- 0,05	- 0,07
	Heures de cours durant la session		- 0,05	- 0,06	- 0,05	- 0,04
	Heures d'études en dehors des cours		0,30**	0,20**	0,13*	0,06
	Heures d'activités récréatives		- 0,29**	- 0,13	- 0,04	- 0,01
Externes qualitatifs	Qualité du travail à temps partiel			- 0,15*	- 0,10	- 0,09
	Charge de travail perçue			0,19*	0,16*	0,14*
	Charge de travail scolaire perçue			0,10	0,03	0,03
	Soutien social perçue			- 0,25**	- 0,08	- 0,13*
	Satisfaction des activités récréatives			- 0,08	- 0,08	- 0,06
Internes	Estime de soi				- 0,35**	- 0,34**
	Locus de contrôle (échelle I)				- 0,06	- 0,07
	Locus de contrôle (échelle PA)				- 0,01	- 0,08
	Locus de contrôle (échelle H)				0,18**	0,21**
	Sentiment d'auto-efficacité				- 0,11	0,03
	Névrotisme					0,35**
R <sup>2</sup>		0,10	0,27	0,44	0,63	0,69
R <sup>2</sup> change		0,10	0,17	0,17	0,19	0,06

\* p &lt; 0,05. \*\* p &lt; 0,01.

En entrant dans l'équation les facteurs externes quantitatifs (étape 2), il est apparu que le temps consacré aux études en dehors des cours est positivement corrélé à la dépression ( $\beta = 0,30$ ,  $p = 0,000$ ), alors que le nombre d'heures consacré aux activités récréatives sans intérêt compétitif y est corrélé négativement ( $\beta = -0,29$ ,  $p = 0,000$ ).

Ceci indique que les facteurs externes quantitatifs ont sensiblement le même impact sur l'anxiété que sur la dépression, mais avec plus de force au niveau de la dépression.

À l'étape 3, la charge de travail perçue par les étudiants est apparue en lien avec les symptômes dépressifs rapportés ( $\beta = 0,19$ ,  $p = 0,022$ ), comme c'était le cas pour l'anxiété. Par contre, contrairement à l'anxiété, la qualité du travail ( $\beta = -0,15$ ,  $p = 0,030$ ) et le soutien social perçu ( $\beta = -0,25$ ,  $p = 0,000$ ) sont apparus comme étant des facteurs liés avec les symptômes dépressifs. On remarque aussi que l'effet du nombre d'heures d'activités récréatives est réduit à un seuil non significatif lors de cette étape.

L'inclusion des principaux facteurs internes (étape 4) permet de constater que l'estime de soi semble être un élément important pour comprendre la variance de la dépression ( $\beta = -0,35$ ,  $p = 0,000$ ), alors que ce facteur n'est pas apparu significatif en ce qui concerne l'anxiété. De plus, cette étape nous révèle que si l'anxiété est en relation avec la perception que le contrôle de notre vie réside dans le pouvoir des autres (PA), la dépression, elle, semble être davantage liée à un locus de contrôle attribué au hasard (H)

( $\beta = 0,18$ ,  $p = 0,010$ ). On remarque également que le sexe ( $\beta = 0,18$ ,  $p = 0,002$ ), la quantité d'heures d'étude en dehors des cours ( $\beta = 0,13$ ,  $p = 0,026$ ) et l'effet de la charge de travail perçue ( $\beta = 0,16$ ,  $p = 0,021$ ) demeurent significatifs. Enfin, notons à cette étape que l'apport à la variance des symptômes dépressifs expliquée par la médication, la qualité du travail à temps partiel et le soutien social perçu devient non significatif.

À l'étape 5, les relations sont sensiblement les mêmes qu'à l'étape précédente, bien que celle-ci mette en lumière l'importance du trait de personnalité anxieux (névrotisme) ( $\beta = 0,35$ ,  $p = 0,000$ ) comme explication de la variance des symptômes dépressifs. Également, le nombre d'heures d'étude hors cours devient non significatif et le soutien social perçu réapparaît comme étant significatif, ce qui suggère un effet de suppression (Pallant, 2004).

Le modèle dans son ensemble explique 69 % de la variance de la dépression (65 % ajusté) et toutes les étapes du modèle se sont avérées significatives.

#### Analyse des effets modérateurs

Afin de tester les propositions concernant les effets modérateurs, une sixième étape fut ajoutée à la suite de la régression multiple. Elle inclue les variables représentatives d'une modération entre a) la charge quantitative de travail à temps partiel et l'estime de soi, ainsi qu'entre b) la charge quantitative de travail à temps partiel et la

qualité de travail. Cette démarche a été effectuée pour l'anxiété et pour la dépression. Le tableau 10 présente les résultats concernant l'effet modérateur de l'estime de soi.

Ainsi, les effets modérateurs suggérés initialement ne se sont pas avérés significatifs sur le niveau d'anxiété ressentie par les étudiants. En effet, la première interaction vérifiée, celle entre la charge quantitative de travail à temps partiel et l'estime de soi, n'est pas apparue significative tant pour l'anxiété que la dépression.

L'effet modérateur entre la charge quantitative de travail à temps partiel et la qualité de travail (latitude décisionnelle) n'est pas apparu significatif par rapport au niveau de l'anxiété (tableau 11). Toutefois, cette relation apparaît comme étant significative en ce qui concerne la dépression ( $\beta = -0,12$ ,  $p = 0,029$ ). La représentation graphique de cette interaction fut effectuée selon les recommandations d'Aiken et West (1996). Sommairement, on constate que les étudiants qui travaillent davantage rapportent moins souffrir de dépression lorsqu'ils exercent un travail de qualité élevée (figure 4).

Les résultats concernant les effets modérateurs suggéraient de procéder à d'autres analyses pour vérifier si l'estime de soi et la qualité du travail pouvaient avoir une incidence sur d'autres variables définissant la charge de travail.

**Tableau 10**  
**Interaction de l'estime de soi sur l'effet de la charge quantitative de travail**

Interaction	Anxiété		Dépression	
	$\beta$	Sig	$\beta$	Sig
Ch. quantitative de travail à temps partiel X Estime de soi	0,00	0,964	-0,05	0,377

**Tableau 11**  
**Interactions de la qualité du travail sur l'effet de la quantité du travail à temps partiel**

Interaction	Anxiété		Dépression	
	$\beta$	Sig	$\beta$	Sig
Quantité de travail à temps partiel X Qualité du travail à temps partiel	-0,07	0,309	-0,12	0,029

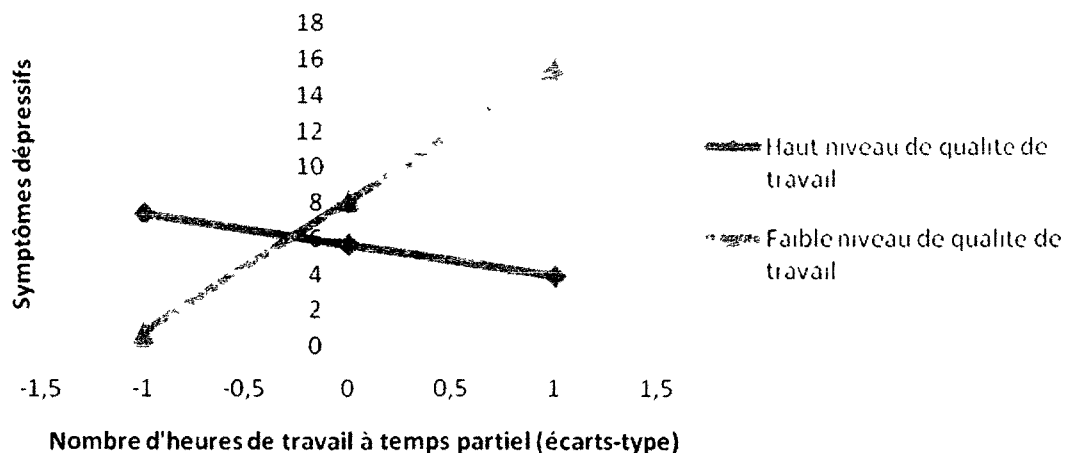


Figure 2. Nombre d'heures de travail à temps partiel \* Qualité de travail (dépression)

#### Analyse Post Hoc

À des fins exploratoires et suite aux résultats obtenus dans cette thèse, nous avons supposé qu'il soit possible que l'estime de soi n'ait pas d'effet modérateur sur la charge quantitative de travail à temps partiel concernant le niveau d'anxiété des étudiants, mais qu'elle interagisse plutôt avec la charge subjective de travail à temps partiel. Aussi, étant donné que la charge de travail d'un étudiant est scindée entre le travail académique et le travail rémunéré, il était possible qu'il existe une interaction entre l'estime de soi et les différents facteurs mesurant la charge de travail scolaire, autant pour l'anxiété que la dépression. Les résultats sont présentés dans le tableau 12.

Tableau 12

Interaction de l'estime de soi sur l'effet de la charge de travail académique

Interactions	Anxiété		Dépression	
	$\beta$	Sig	$\beta$	Sig
Ch. subjective de travail à temps partiel X Estime de soi	0,05	0,490	-0,04	0,420
Ch. subjective de travail scolaire X Estime de soi	0,12	0,060	0,04	0,440
Nombre d'heures de cours X Estime de soi	0,26	0,000	0,12	0,020
Heures d'études hors cours X Estime de soi	-0,10	0,145	-0,08	0,131

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

Ces analyses supplémentaires ont permis de révéler une interaction entre l'estime de soi et le nombre d'heures de cours, autant pour l'anxiété que pour la dépression. Une représentation graphique de ces interactions fut effectuée à deux niveaux de la variable

modératrice (figure 5 et 6), tel que suggéré par Aiken et West (1996). L'analyse graphique révèle que le degré d'anxiété des étudiants possédant un niveau élevé d'estime de soi est plus influencé par le nombre d'heures de cours que les étudiants ayant un faible niveau d'estime de soi, ce qui peut paraître surprenant à priori. De plus, on remarque qu'en ce qui concerne la dépression, un étudiant possédant une estime de soi élevée aura tendance à éprouver moins de symptômes dépressifs et ce, indépendamment du nombre d'heures de cours. Il est donc possible de supposer que les étudiants ayant une estime de soi élevée sont davantage préoccupés par leur réussite, ce qui explique leur propension à vivre davantage d'anxiété face à un nombre élevé de cours, mais qu'ils adoptent de meilleures stratégies adaptatives vis-à-vis une charge de travail académique élevée, évitant ainsi de souffrir de symptômes dépressifs. Cet aspect des résultats sera repris plus en détails lors de la discussion.

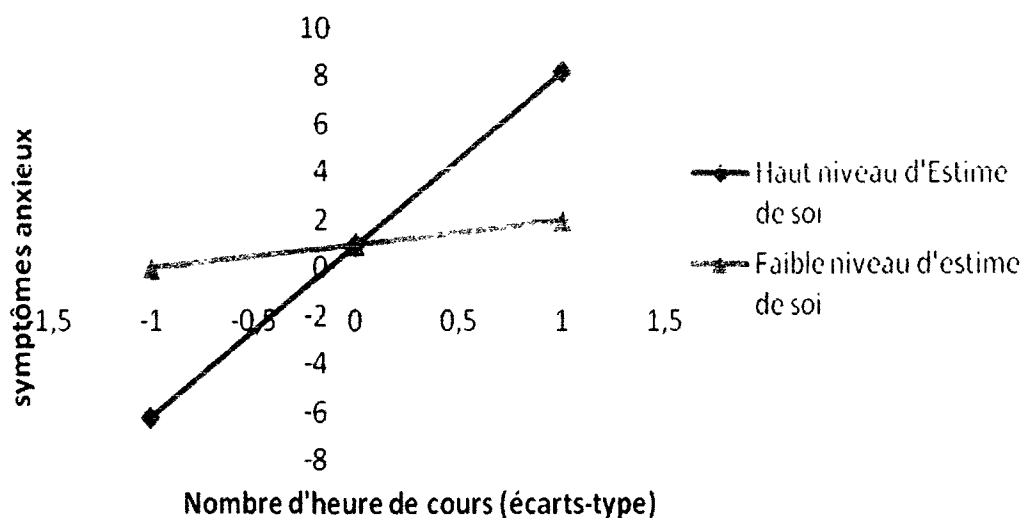


Figure 3. Estime de soi \* Nombre d'heures de cours (anxiété)



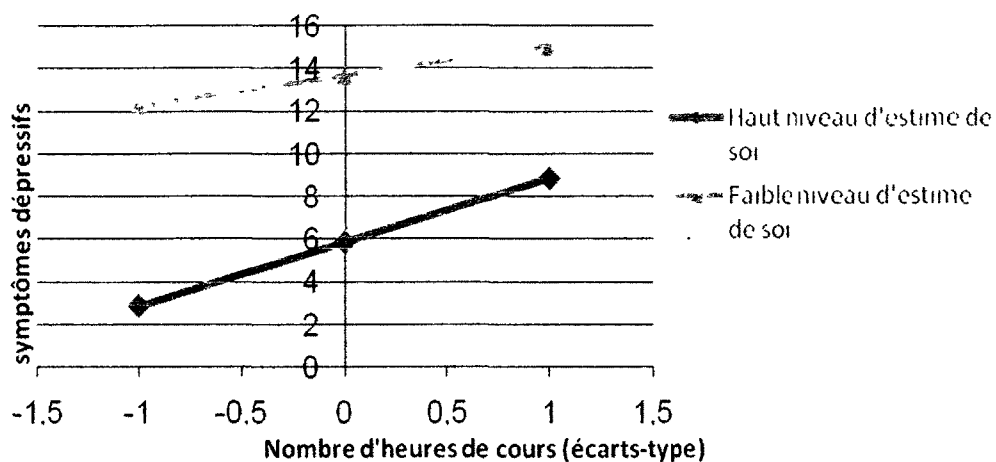


Figure 4. Estime de soi \* Nombre d'heures de cours (dépression)

Pour conclure cette section, les analyses effectuées dans le cadre de cette thèse permettent de confirmer la plupart des relations prédites par la littérature scientifique. En effet, la majorité des facteurs sont apparus à un moment ou à un autre durant les analyses comme étant significativement liés à la présence de symptômes anxieux chez les étudiants collégiaux. La prochaine section discute en détail des résultats et du sens que l'on peut leur attribuer.

## *Discussion*

Cette étude avait pour but de mieux cerner le phénomène de l'anxiété vécue par la population collégiale québécoise, en visant une meilleure compréhension des facteurs internes et externes pouvant, à la lumière de la littérature scientifique, avoir des effets directs sur l'anxiété. Trois propositions les concernant avaient été formulées. Dans un premier temps, nous nous attendions à observer des relations significatives entre chacune des variables à l'étude et l'anxiété (proposition 1a). Aussi, nous voulions vérifier, par la régression multiple, quelles variables pouvaient prédire le niveau d'anxiété des étudiants en considérant l'effet des autres facteurs à l'étude (proposition 1b). Par la suite, nous avons postulé qu'il serait possible d'observer un effet modérateur de l'estime de soi entre la charge subjective de travail à temps partiel et l'anxiété (proposition 2), ainsi que le même type d'effets relativement à l'interaction de la qualité de travail et de la charge quantitative de travail (proposition 3). Enfin, le même modèle d'analyse a été appliqué à la variable *dépression* à des fins comparatives. Nous reprenons donc ici les propositions de la présente thèse en fonction des résultats obtenus.

#### Relations entre les facteurs à l'étude et l'anxiété

Les résultats de l'étude suggèrent que la grande majorité des facteurs sont, comme attendu, significativement corrélés à l'anxiété, à l'exception de deux d'entre eux : la charge quantitative de travail à temps partiel et le nombre d'heures de cours. Par

contre, les analyses de régression multiple ont mis en lumière le fait que seulement quelques facteurs demeurent significatifs lorsque l'on tient compte de l'ensemble des variables à l'étude. Notre compréhension de ces résultats est présentée ci-dessous, en reprenant un à un tous les facteurs étudiés dans le cadre de cette thèse.

### *Hypothèse neurobiologique*

Comme mentionné dans le contexte théorique, nous ne prétendons pas vérifier ici la valeur des hypothèses neurobiologiques pour expliquer l'anxiété. Toutefois, il faut souligner que la médication est apparue comme étant positivement corrélée à la présence de symptôme anxieux lorsqu'on exclut les autres facteurs ( $r = 0,18$ ,  $p = 0,001$ ). Les résultats suggèrent donc que la médication est prise par des gens souffrant d'anxiété et que ceux-ci rapportent tout de même ressentir des symptômes anxieux. Il ne faut cependant pas conclure, à partir des résultats de cette étude, que la médication s'avère inefficace dans le traitement de l'anxiété. En effet, l'item mesurant cette variable ne faisait aucune distinction entre la médication prise pour un problème d'anxiété ou un problème de dépression. De plus, nous n'avons pas mesuré le niveau d'anxiété vécue avant la prise de médication. Les résultats de cette recherche laissent tout de même présager que d'autres études pourraient retrouver des facteurs interagissant entre la prise de médication et le niveau d'anxiété perçue (Bonin, Gravel & Ferrand, 2002).

Au-delà de l'aspect neurobiologique, nous avons précisé que certaines caractéristiques de la personnalité, que l'on définit comme le trait névrotique, semblent

prédisposer un individu à souffrir d'anxiété et ce, en dépit du contexte. Les résultats laissent entrevoir que cet aspect semble intimement lié à l'anxiété.

### *Névrotisme*

Le névrotisme apparaît être un facteur extrêmement important pour comprendre l'anxiété chez les étudiants collégiaux. En fait, il s'illustre comme le facteur le plus corrélé avec le niveau d'anxiété chez les étudiants ( $r = 0,55$ ,  $p = 0,000$ ). Surtout, dans l'analyse de régression multiple, il apparaît comme étant le facteur expliquant de façon significative la plus grande part de la variance de l'anxiété chez les étudiants, même en tenant compte de l'ensemble des variables ( $\beta = 0,32$ ,  $p = 0,000$ ). Plus ce trait de personnalité est présent chez l'étudiant, plus celui-ci rapporte un haut niveau de symptômes anxieux. Ces résultats confirment donc l'hypothèse selon laquelle l'anxiété serait une problématique fortement rattachée à cette facette de la personnalité (Clark et al., 1994 ; CGSST, 2006). De plus, ils suggèrent que le trait anxieux est un élément important pour comprendre la différence interindividuelle du niveau d'anxiété ressentie chez les étudiants, même en tenant compte de l'ensemble des facteurs à l'étude. Bien que son apport à la compréhension du phénomène de l'anxiété soit considérable et plus grand que toutes les autres variables étudiées, l'anxiété-trait n'explique tout de même que 6% de la variance de l'anxiété (voir tableau 8, p. 56, Étape 5). Il demeure par conséquent important d'évaluer l'apport des autres facteurs internes dans le phénomène de l'anxiété.

### *Estime de soi*

L'estime de soi est apparue, telle qu'attendu, comme ayant une corrélation négative significative avec l'anxiété ressentie chez les étudiants ( $r = -0,37$ ,  $p = 0,000$ ). À l'interprétation des résultats, plus l'estime de soi d'un étudiant est élevée, moins il rapporte souffrir de symptômes anxieux et *vice versa*. Toutefois, lorsqu'incluse dans une régression multiple, la variance du niveau d'anxiété expliquée par cette variable n'apparaît plus significative en tenant compte de l'apport des autres facteurs à l'étude. Ainsi, les résultats à la corrélation simple suggèrent une relation causale entre l'estime de soi et l'anxiété, ce qui soutient l'idée que l'estime de soi pourrait être un facteur de protection contre l'anxiété (Burling et al., 1992 ; Greenberg et al., 1986). Par contre, si on tient compte de l'influence des autres facteurs à l'étude, la protection qu'apporte l'estime de soi devient non significative. Ces résultats suggèrent donc que la proposition faite à l'égard des interactions possibles entre l'estime de soi et d'autres facteurs est fondée (proposition 2). Enfin, les résultats positifs obtenus en ce qui a trait à la relation entre ce facteur et la dépression nous laisse entrevoir que l'estime de soi peut représenter un élément-clé des différences entre le concept de l'anxiété et celui de la dépression. Ce point sera repris un peu plus loin dans la discussion.

Bien que l'estime de soi et l'anxiété soit apparues négativement corrélées, l'estime de soi ne fournit pas l'explication qui pourrait nous permettre de statuer sur son importance dans le phénomène de l'anxiété. Comme nous le verrons, le sentiment d'auto-efficacité général semble mieux expliquer la variance de l'anxiété.

### *Le sentiment d'auto-efficacité*

Le sentiment d'auto-efficacité est apparu comme étant un facteur négativement corrélé à l'anxiété ( $r = -0,43$ ,  $p = 0,000$ ). Ainsi, les résultats suggèrent par exemple que les étudiants rapportant un haut niveau d'anxiété présentent fréquemment un faible sentiment d'auto-efficacité (Mercer, 2005, Faure & Lauxton, 2003). De plus, le sentiment d'auto-efficacité semble expliquer une part de la variance de l'anxiété qui résiste à l'effet de la majorité des facteurs à l'étude. Seule exception, l'influence du sentiment d'auto-efficacité n'apparaît plus comme étant significative lorsque l'on tient compte du trait de personnalité névrotique. Les résultats suggèrent donc que le sentiment d'auto-efficacité est effectivement un facteur pouvant prédire le niveau d'anxiété chez l'étudiant au collégial et que l'anxiété-trait (névrotisme) semble expliquer la variance attribuable au sentiment d'auto-efficacité. Il faut considérer également que des effets d'interactions entre le sentiment d'auto-efficacité et d'autres facteurs à l'étude pourraient expliquer le comportement de cette variable dans nos analyses.

On peut donc déduire que la perception d'un étudiant face à ses compétences pour surmonter des épreuves semble liée à son niveau d'anxiété. Le locus de contrôle permet de confirmer que la perception d'un étudiant est une donnée importante pour comprendre les fluctuations de l'anxiété chez cette population.

### *Le locus de contrôle*

Les résultats obtenus confirment que les étudiants au collégial possédant un locus de contrôle interne auraient tendance à éprouver moins d'anxiété ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,024$ ), ce qui corrobore les résultats d'Owen (2006) concernant le locus de contrôle et le stress. De plus, l'externalité du locus de contrôle sous ses deux dimensions est également apparue comme étant significative, mais dans des relations positives (PA :  $0,41$ ,  $p = 0,000$ ; H :  $0,28$ ,  $p = 0,000$ ). Donc, un étudiant s'attribuant le contrôle de sa vie aurait moins tendance à souffrir d'anxiété qu'un étudiant attribuant ce contrôle à des éléments hors de son pouvoir, que ce soit envers les autres (PA) ou au hasard (H). Cependant, l'internalité du locus de contrôle n'est pas apparue comme étant un facteur significatif lorsque l'on tient compte des autres facteurs. Quant à l'externalité du locus de contrôle, la dimension « pouvoir des autres » est apparue comme étant significative, même face à l'ensemble des variables à l'étude ( $\beta = 0,25$ ,  $p = 0,005$ ). Cet aspect du locus de contrôle semble être plus significatif que l'estime de soi ou le sentiment d'auto-efficacité, relativement au phénomène de l'anxiété. Il explique une part de la variance de l'anxiété-état qui résiste à l'explication apportée par l'anxiété-trait. On peut donc en conclure qu'un étudiant anxieux aurait tendance à croire que sa vie est davantage déterminée par le pouvoir des autres que par ses propres actions ou le hasard. Aussi, en regard aux résultats obtenus, il est possible que des relations plus complexes entre l'internalité du locus de contrôle et les autres facteurs à l'étude puissent mieux expliquer la variance de l'anxiété.



Comme il fut constaté, les caractéristiques personnelles d'un étudiant (facteurs internes) semblent jouer un rôle important pour comprendre les différences interindividuelles du niveau d'anxiété des étudiants collégiaux. Toutefois, il faut préciser que l'ensemble des facteurs internes de cette étude n'explique pas plus de 20% de la variance de l'anxiété chez les étudiants. Il faut donc garder en tête qu'on ne peut expliquer la variance de l'anxiété que par les traits qui caractérisent la psyché d'un étudiant. Explorer l'incidence de la charge de travail sur le phénomène de l'anxiété permet d'entrevoir la complexité de ce phénomène.

#### *Charge quantitative de travail*

Il est apparu lors de l'analyse des résultats que la charge de travail, mesurée en termes d'heures de travail à temps partiel, n'est pas un facteur significatif du niveau d'anxiété des étudiants. Ces résultats corroborent le constat de Frone (1998) à propos de la difficulté à établir une relation entre le bien-être des étudiants et la quantité de travail à temps partiel. Les résultats sont similaires en ce qui concerne la quantité d'heures de cours. Toutefois, la quantité d'heures consacrée aux études en dehors des cours apparaît être corrélée positivement à l'anxiété ( $r = 0,19$ ,  $p = 0,016$ ). Ces résultats laissent entendre que les étudiants anxieux ne travaillent pas davantage et n'ont pas plus de cours que les étudiants moins anxieux, mais qu'ils ont tendance à consacrer davantage de temps à leurs études en dehors des cours. Confronté uniquement aux variables de contrôle et aux variables quantitatives, cette caractéristique de l'emploi du temps semble être importante pour comprendre l'effet du contexte sur le niveau d'anxiété ressentie.

d'un étudiant ( $\beta = 0,18$ ,  $p = 0,016$ ). Cependant, l'importance du temps consacré aux études pour expliquer la variance de l'anxiété est non significative lorsqu'on inclut l'ensemble des variables dans l'équation.

Ainsi, ces résultats peuvent permettre d'observer une facette importante du comportement des étudiants anxieux, puisque ceux-ci semblent consacrer davantage de temps aux études en dehors de leurs cours. Les conséquences cognitives de l'anxiété (difficultés de la pensée, concentration difficile, incapacité de contrôler la pensée, blocages et difficultés à raisonner, etc.) représentent possiblement une entrave au processus d'apprentissage qui peut expliquer cette caractéristique (Beck & Clark, 1997). Il est également possible que certains facteurs internes interagissent avec ce comportement et que cette interaction puisse fournir une compréhension plus juste de cette différence entre les étudiants anxieux et non-anxieux.

La charge quantitative de travail semble n'avoir aucune incidence sur la variation du niveau d'anxiété chez les étudiants, même si ces derniers expriment fréquemment ressentir une surcharge de travail lorsqu'ils présentent des symptômes anxieux. Les résultats concernant la charge subjective de travail nous permettent de mieux comprendre ce qui apparaît, à première vue, comme un paradoxe.

### *Charge subjective de travail*

Si le nombre d'heures de cours et de travail à temps partiel ne sont pas apparus dans cette thèse comme étant des facteurs significativement corrélés au niveau d'anxiété, il en va tout autrement en ce qui concerne la charge de travail perçue. En effet, autant la charge subjective de travail scolaire ( $r = 0,28$ ,  $p = 0,000$ ) que celle du travail à temps partiel ( $r = 0,27$ ,  $p = 0,001$ ) se sont avérées significativement corrélées à l'anxiété. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus par Caplan et Jones (1975) et par Aguglia et *al.* (2004). Aussi, si on ne considère pas l'effet des facteurs internes, la charge perçue de travail à temps partiel apparaît comme étant un élément du contexte pouvant prédire significativement le niveau d'anxiété des étudiants (Étape 3 :  $\beta = 0,20$ ,  $p = 0,041$ ).

En résumé, le lien entre l'anxiété et la charge subjective de travail est plus important que celui que l'on pourrait faire entre l'anxiété et le temps consacré au travail. Là encore, les recherches futures devraient considérer la présence de relations plus complexes entre les facteurs à l'étude, notamment en ce qui concerne l'interaction des facteurs internes et externes, puisque de telles relations pourraient s'avérer être une meilleure façon de refléter l'importance de ces facteurs dans le phénomène de l'anxiété.

Les données concernant la charge subjective de travail permettent de mettre en lumière le fait que les étudiants anxieux ressentent une surcharge de travail qui ne se traduit pas en termes de quantité. Il faut donc considérer que la surcharge de travail rapportée puisse faire référence à d'autres éléments qui caractérisent l'emploi du temps

d'un étudiant. L'aspect qualitatif du travail pourrait être une explication partielle de ce sentiment de surcharge.

### *Qualité de travail à temps partiel*

Conformément aux recherches effectuées par Frone (1998) ainsi que par Loughlin et Barling (1998), la qualité du travail à temps partiel est apparue plus significativement corrélée à l'anxiété ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,019$ ) que la quantité de ce même travail. Toutefois, cette relation ne semble pas suffisamment importante pour expliquer une part significative de la variance de l'anxiété dans le portrait global de l'étudiant, même lorsqu'on exclut les facteurs internes de l'équation. Ceci est conforme à l'idée qu'il puisse exister des interactions entre la qualité du travail à temps partiel et certains facteurs externes, permettant ainsi de mieux expliquer la variance de l'anxiété dans cette population (proposition 3). Bien que les résultats de cette étude ne permettent pas de statuer sur l'importance du lien entre la qualité de travail et les symptômes anxieux, nous pouvons tout de même affirmer posséder plus d'indices justifiant l'étude de la qualité du travail que nous n'en possédons pour recommander d'approfondir le lien direct entre la quantité de travail en terme d'heures par semaine et l'anxiété.

En somme, les activités abordées jusqu'ici sont souvent associées à un impact négatif sur le niveau d'anxiété des étudiants. De plus, nous avons remarqué que le nombre d'heures d'étude en dehors des cours est le seul facteur externe quantitatif qui semble différer d'un étudiant anxieux à un étudiant non anxieux. Il s'avère donc encore

plus intéressant d'explorer les activités récréatives des étudiants, puisqu'elle représente un type d'activités associé à un impact positif sur le niveau d'anxiété et que, tout comme le nombre d'heures d'études, l'étudiant est appelé à gérer de lui-même le temps accordé à cette sphère d'activité.

#### *Activités récréatives*

Cette thèse a permis de démontrer qu'il existe un lien entre les activités récréatives sans intérêt compétitif et l'anxiété, tel que proposé par Ragheb et McKinney (1993), et ce, tant au niveau de la quantité de temps qui leur est consacrée ( $r = -0,24$ ,  $p = 0,009$ ) que de la satisfaction éprouvée à l'égard de cette sphère d'activités ( $r = -0,34$ ,  $p = 0,000$ ). Ainsi, un étudiant qui consacre beaucoup de temps et qui est satisfait du contenu de ses activités récréatives aurait tendance à éprouver moins de symptômes anxieux qu'un autre étudiant et *vice versa*. Cependant, aucun de ces deux facteurs ne s'est avéré significatif lorsque confronté à l'ensemble des variables à l'étude. Soulignons toutefois que lorsque l'on ne tient compte que des variables de contrôle et des facteurs externes, la satisfaction exprimée à l'égard de ce type d'activités demeure un élément important pour comprendre la relation entre le contexte de l'étudiant collégial et son niveau d'anxiété ( $\beta = -0,18$ ,  $p = 0,050$ ).

À la lumière de ces résultats, nous sommes d'avis que d'autres recherches devraient investiguer davantage les relations entre l'anxiété et les occupations des étudiants, autres que le travail à temps partiel et les heures de cours. Le temps consacré

aux études en dehors des cours et celui alloué aux activités récréatives représentent deux champs d'activités occupant les « temps libres » des étudiants. Cette catégorie est caractérisée par le fait que les étudiants doivent gérer de façon autonome le temps consacré aux diverses activités qui en font partie. Ainsi, il est possible que les étudiants anxieux aient de la difficulté à faire une gestion saine et équilibrée de leurs temps libres, d'autant plus que les personnes souffrant d'anxiété éprouveraient des difficultés à faire des choix en fonction de leurs besoins (Beck, 1985). Nous croyons également que des recherches futures devraient porter leur attention à des relations plus complexes qui pourraient être observées entre ces variables. Par exemple, ces deux facteurs peuvent peut-être se combiner pour représenter le sentiment de « manque de temps » et ainsi apporter une explication plus importante à la variance de l'anxiété chez les étudiants.

### *Soutien social*

Tout comme il était possible de le présager suite à l'établissement du contexte théorique (Procidano & Heller, 1983 ; Cohen & Wills, 1985 ; Hishinuma et al., 2004), le soutien social perçu est apparu significativement corrélé à l'anxiété ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,020$ ). Le sens de la relation indique que les étudiants considérant avoir un bon niveau de soutien social tendraient à vivre moins d'anxiété et/ou que les étudiants moins anxieux auraient tendance à être satisfaits du soutien qu'ils perçoivent. Cependant, l'influence significative de ce facteur sur le niveau d'anxiété des étudiants disparaît lorsque l'on tient compte des autres facteurs à l'étude. On peut donc en déduire que le soutien social est une donnée pouvant influencer le niveau d'anxiété, sans toutefois que

celui-ci soit un facteur clé pour comprendre la différence interindividuelle de l'anxiété ressentie par les étudiants. Il faut souligner la possibilité que le soutien social perçu puisse interagir avec d'autres facteurs à l'étude et ainsi fournir une explication plus juste du lien entre la perception d'être soutenu par son entourage et l'anxiété ressentie.

Il est donc possible d'affirmer que la proposition principale de la présente thèse est en grande partie confirmée par les résultats obtenus puisque, hormis la charge quantitative de travail à temps partiel et le nombre d'heures de cours, tous les facteurs se sont avérés corrélés à l'anxiété. De plus, le comportement des facteurs dans l'analyse de régression multiple soutient les propositions 2 et 3 de cette recherche, où nous supposons la possibilité de retrouver des effets d'interaction entre certaines variables. La prochaine section aborde les résultats de ces analyses.

#### Effets modérateurs (interactions)

Les premiers résultats de cette recherche renforcent l'idée émise dès le départ concernant la possible existence de relations plus complexes entre les facteurs à l'étude. Ces interactions sont susceptibles de permettre une meilleure compréhension de la variance du niveau d'anxiété des étudiants collégiaux. Pour illustrer cette possibilité, nous avons proposé qu'un facteur interne, comme l'estime de soi, pouvait avoir une influence concernant l'impact d'un facteur externe sur le niveau d'anxiété des étudiants, comme la charge quantitative de travail par exemple (proposition 2). Or, l'interaction de

l'estime de soi avec la charge quantitative de travail n'est pas apparue comme étant significative dans l'explication de la variance de l'anxiété.

Face à ces résultats, nous avons testé d'autres relations entre l'estime de soi et les facteurs pouvant représenter la charge de travail des étudiants. Nous avons observé une interaction significative entre le nombre d'heures de cours et l'estime de soi pour expliquer la variance de l'anxiété ( $\beta = 0,26$ ,  $p = 0,000$ ). Les analyses graphiques ont révélé que l'anxiété des étudiants ayant une estime de soi élevée fluctue davantage en fonction du nombre d'heures de cours. Pour les étudiants ayant une faible estime de soi, le nombre d'heures de cours ne semble pas être une donnée aussi importante dans la variation de l'anxiété. À priori, ces résultats peuvent sembler surprenants, puisque l'estime de soi est souvent considérée comme un facteur de protection face à l'anxiété. Toutefois, si on tient compte de la définition de l'estime de soi suggérée par Arndt, Greenberg, Pyszczynski, et *al.* (2004), à savoir que l'estime de soi pourrait être traduite par la conviction de pouvoir correspondre à ses standards personnels, l'augmentation du nombre d'heure de cours pourrait représenter une plus grande menace à un standard de réussite. Ainsi, un étudiant possédant une estime de soi élevée pourrait connaître une plus grande variation de son niveau d'anxiété en fonction du nombre d'heures de cours qu'un étudiant possédant une faible estime de soi, l'impact de la menace étant moins grande pour ce dernier.



De plus, en tenant compte de l'influence de cette interaction sur le niveau de symptômes dépressifs rapportés par les étudiants, l'estime de soi ne permettrait pas d'éviter les symptômes anxieux, mais permettrait de diminuer l'impact négatif de ceux-ci sur la santé mentale, tel que proposé par Dumont, Leclerc et Deslandes (2003).

Si les recherches de Carruthers et Hood (2002) et Greenberg et *al.* (1986) ont démontré l'effet modérateur de l'estime de soi sur la quantité de travail à temps partiel, nos propres résultats ont plutôt fait ressortir l'interaction qui existe entre l'estime de soi et la quantité d'heures de cours quant à la variance de l'anxiété. On peut donc y voir un parallèle direct avec les recherches susmentionnées, puisque l'estime de soi agit comme variable modératrice sur la relation entre certains facteurs externes quantitatifs et l'anxiété.

Nous avons également supposé que la qualité du travail à temps partiel ait une incidence dans la relation entre la charge quantitative de ce même travail et l'anxiété (proposition 3), tel que suggéré par les travaux d'Andrea et *al.* (2004). Cependant, les résultats de la présente analyse n'ont pas permis de confirmer cette proposition. Outre la différence entre la population étudiée dans ce cas-ci et celle de leur recherche, nous pensons que d'autres facettes de la qualité du travail à temps partiel, qui furent considérées dans les recherches de Barling et *al.* (1995) et mentionnées dans les travaux de Frone (1995), auraient pu nous amener à obtenir des résultats différents concernant cette hypothèse.

Bien que nos propositions initiales n'aient pas été confirmées au sens précis du terme, il demeure que nos analyses additionnelles confirment la base de notre proposition 2 : un facteur interne, comme l'estime de soi, peut effectivement interagir avec la charge de travail d'un étudiant, dans ce cas-ci, le nombre d'heure de cours par semaine, pour prédire plus efficacement le niveau d'anxiété de ce dernier. Quant à la proposition 3, nos résultats ne nous permettent pas de conclure que le produit de la qualité et de la charge de travail à temps partiel permet de mieux prédire l'anxiété chez les étudiants collégiaux. Toutefois, cette interaction s'est avérée significative en ce qui concerne la dépression, appuyant ainsi les résultats de Barling et *al.* (1995). D'autres études pourraient toutefois obtenir des résultats différents par rapport à l'anxiété, en utilisant d'autres aspects de la qualité du travail à temps partiel et/ou en analysant le produit de la qualité du travail académique (latitude décisionnelle à l'école, ambiguïté des tâches, etc.) avec la charge quantitative de ce type de travail. Les résultats de l'interaction de l'estime de soi et du nombre d'heures de cours laissent présager que l'anxiété est davantage liée au travail académique qu'au travail à temps partiel.

Hormis les propositions de cette thèse, nous avons également examiné les relations entre les symptômes dépressifs rapportés par les étudiants et les facteurs à l'étude, dans le but de vérifier la présence de différence entre ces relations et celles obtenues avec l'anxiété.

### Différences entre les concepts de dépression et d'anxiété

C'est sans grand étonnement que nous avons constaté la concomitance des symptômes dépressifs et des symptômes anxieux chez les étudiants ( $r = 0,67$ ,  $p = 0,000$ ), ce qui corrobore notamment les recherches de Provencher et *al.* (2006). Toutefois, bien que les niveaux d'anxiété et de dépression chez les étudiants apparaissent comme étant intimement liés, nos résultats ont indiqué que les facteurs expliquant la variance de l'un et de l'autre comportent des similitudes, certes, mais également d'importantes différences.

L'analyse corrélacionnelle nous a permis d'observer que les facteurs corrélés à l'anxiété étaient liés à la dépression de la même manière. Cependant, l'impact de ces facteurs semblait plus grand en ce qui concerne la dépression et ce, pour la majorité des variables à l'étude. Nous aurions pu conclure, à ce stade-ci, qu'il existait peu de différences entre les facteurs de l'anxiété et ceux de la dépression, ou encore qu'aucun des facteurs à l'étude n'expliquaient ce qui différencie un étudiant anxieux d'un étudiant dépressif (hormis la nature des symptômes). Par contre, les analyses de régression multiple que nous avons menées ont mis en lumière quelques similitudes et des différences importantes entre ces deux types de difficultés psychologiques.

En ce qui concerne les similitudes, on remarque que le trait de personnalité anxieux est le facteur le plus significatif de la variance, autant de l'anxiété ( $\beta = 0,32$ ,  $p = 0,000$ ) que de la dépression ( $\beta = 0,35$ ,  $p = 0,000$ ). Ces résultats sont conformes à ceux

obtenus dans les travaux de Provencher et *al.* (2006), qui suggèrent que le névrotisme est un élément pouvant expliquer la comorbidité de ces deux types de difficultés psychologiques. En fait, certains auteurs décrivent le névrotisme comme un trait de personnalité caractérisé par l'instabilité émotionnelle (Clark et al., 1994). On peut donc supposer que les étudiants instables émotionnellement sont plus susceptibles de ressentir de la souffrance psychologique, qu'elle soit de l'ordre de l'anxiété ou de la dépression. Autre similitude, les étudiants rapportant des symptômes anxieux et/ou des symptômes dépressifs sont généralement de sexe féminin. Il est possible que les étudiantes de niveau collégial soient plus touchées par ces deux types de difficultés que leurs homologues masculins, bien qu'il faille rappeler que l'interprétation des résultats doit tenir compte de la composition majoritairement féminine de l'échantillon. Enfin, l'analyse corrélationnelle a révélé qu'un étudiant qui a tendance à percevoir que l'influence des autres et du hasard ont un grand pouvoir sur sa vie (externalité du locus de contrôle) rapporte aussi plus fréquemment ressentir autant des symptômes dépressifs qu'anxieux. Dans le même sens, un étudiant qui s'accorderait une grande part de ce pouvoir (internalité) rapporterait ressentir moins fréquemment les deux types de symptômes.

En ce qui concerne les différences, une des distinctions importantes entre les deux difficultés étudiées implique l'estime de soi. En effet, en tenant compte de l'ensemble des variables, l'estime de soi semble être un facteur de protection contre la dépression ( $\beta = -0,34$ ,  $p = 0,000$ ), sans pour autant présenter les mêmes caractéristiques au niveau de l'anxiété. On peut donc supposer qu'un étudiant avec une estime de soi

élevée est moins susceptible de ressentir des symptômes dépressifs, sans pour autant être moins vulnérable à l'anxiété. De plus, si le produit de l'estime de soi et du nombre d'heure de cours des étudiants est significatif pour prédire autant les symptômes anxieux que les symptômes dépressifs chez l'étudiant, la représentation graphique suggère une distinction importante. Contrairement à l'anxiété, un étudiant possédant une estime de soi élevée tendra à moins ressentir de symptômes dépressifs qu'un étudiant possédant une faible estime de soi et ce, à tous les niveaux de nombre d'heures de cours.

Cette distinction est conforme aux résultats obtenus par Dumont et Prévost (1999), qui soulignent que les étudiants du secondaire dits *résilients* (rapportant un haut niveau de tracas quotidiens et peu de symptômes dépressifs) possèdent une meilleure estime de soi que les étudiants dits *vulnérables* (présentant un haut niveau de tracas quotidiens et beaucoup de symptômes dépressifs). Il est donc possible que l'étudiant ayant une estime de soi élevée soit davantage préoccupé par sa réussite scolaire, mais tendra à utiliser de meilleures stratégies adaptatives pour affronter ce haut degré de soucis (Dumont et al., 2003).

Parmi les autres facteurs internes étudiés, l'analyse de régression multiple que nous avons effectuée indique une divergence quant aux rapports entre l'externalité du locus de contrôle et les deux concepts à l'étude. Les étudiants qui attribuent le contrôle de leur vie au hasard rapporteraient plus souvent ressentir des symptômes dépressifs ( $\beta =$

0,21,  $p = 0,001$ ), alors que les étudiants attribuant ce même contrôle aux autres seraient plus enclins à l'anxiété ( $\beta = 0,25$ ,  $p = 0,005$ ).

Outre les facteurs internes, l'effet des facteurs externes permet également de faire d'autres distinctions. La part d'explications apportée par ces facteurs en ce qui concerne la dépression est beaucoup plus importante qu'au niveau de l'anxiété. Par exemple, en tenant compte de toutes les variables à l'étude, la charge de travail perçue et le soutien social perçu peuvent représenter de bons indicateurs de la dépression, alors que ces deux facteurs n'ont pas d'incidence significative sur la variance de l'anxiété. On remarque également que l'effet du temps consacré aux études et celui alloué aux loisirs résistent davantage à l'inclusion d'autres variables au niveau de la dépression, contrairement à ce que l'on observe pour l'anxiété.

Par conséquent, dans un contexte favorisant l'émergence de difficultés psychologiques (dans le cas de cette thèse, le contexte d'évaluation), on peut supposer qu'un étudiant anxieux serait plus fréquemment instable émotionnellement, en plus d'attribuer généralement le contrôle de sa vie aux autres. Dans les mêmes circonstances, les étudiants qui présentent des symptômes dépressifs sont aussi souvent instables émotionnellement, mais ils se caractérisent également par une faible estime de soi et par une tendance à considérer que leur vie est davantage tributaire du hasard. Il apparaît aussi que certaines caractéristiques du contexte environnemental, comme la charge perçue de travail à temps partiel et le soutien social perçu, peuvent prédire

significativement la manifestation de symptômes dépressifs chez les étudiants collégiaux, ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne l'anxiété.

Malgré le souci apporté à la conception du cadre méthodologique, il est apparu durant le processus de recherche des éléments qui invitent à faire mention de certaines limites en ce qui concerne la généralisation et l'interprétation des résultats.

#### Limites de l'étude

La taille restreinte de l'échantillon, sa composition majoritairement féminine, ainsi que sa provenance unique demande à ce que l'on demeure prudent avant de généraliser les résultats à l'ensemble de la population collégiale québécoise. D'autres recherches, à partir de population de différents cégeps québécois, seraient nécessaires à cet effet.

Aussi, il se peut que la mesure de l'auto-efficacité utilisée dans cette étude soit responsable des résultats obtenus à son égard. Les résultats auraient peut-être été plus significatifs si le sentiment d'auto-efficacité avait été circonscrit à un domaine particulier (Bandura, 1997 ; Almudever, Croity-Belz, Hajjar & Fraccaroli, 2006) comme, par exemple, au sentiment d'auto-efficacité en regard aux travaux scolaires ou au travail à temps partiel. On peut retrouver des exemples de cette utilisation notamment dans le domaine de l'éducation (Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006)

Suite aux commentaires émis par les participants de l'étude, il est bon de mentionner que cette recherche a omis un élément important de la réalité de certains participants : celui d'être parent-étudiant. Nous recommandons que cet élément soit vérifié dans toutes recherches futures s'intéressant à la charge de travail des étudiants au collégial, puisque cette réalité, on le comprend, a été comparée au travail à temps partiel à quelques reprises par les participants de l'étude.

Nous tenons aussi à mentionner que les fortes corrélations rencontrées entre le névrotisme et les variables dépendantes à l'étude, soit l'anxiété et la dépression, peut s'expliquer notamment par la circularité des construits. Certains items du Big Five Inventory, utilisés pour mesurer le trait névrotique, sont très similaires à des items que l'on retrouve dans l'IAB et l'IDB. Alors, il est possible que les fortes corrélations traduisent en partie un chevauchement des construits<sup>1</sup>. Les recherches futures devraient prendre cet élément en considération et utiliser des outils de mesure qui minimisent un tel chevauchement.

Cette étude n'a pas vérifié par ailleurs si les participants faisaient une distinction entre les heures de stages et les heures de cours. Nous suggérons que les études futures

---

<sup>1</sup> Dans le but de réduire le plus possible le chevauchement des construits, des analyses suite à l'étude ont révélé qu'en ciblant uniquement les items du BFI faisant référence à l'instabilité émotionnelle (item 5 et 6), les corrélations avec l'anxiété et la dépression demeurent significatives (anxiété  $r=0,35$ ,  $p<0,01$ , dépression  $r=0,28$ ,  $p<0,01$ ). Ceci suggère que le chevauchement de construit n'explique qu'en partie les corrélations entre ceux-ci, mais cette procédure permet tout de même d'en diminuer l'incidence.



s'intéressent à cet aspect puisque les étudiants en stage vivent des contextes certainement différents de ceux en cours.

Enfin, nous tenons à rappeler l'impossibilité, à partir des analyses effectuées d'établir des liens de cause à effet entre les facteurs à l'étude et le niveau d'anxiété perçue. Comme le précisait Beck (1985), les personnes anxieuses ont tendance à perdre une partie de leur capacité à porter un regard objectif sur les situations vécues et éprouvent des difficultés avec l'épreuve de la réalité. Plusieurs de nos mesures étant basées sur la perception de l'étudiant, on ne peut donc pas établir si les éléments rapportés par celui-ci causent son anxiété ou s'il perçoit ces éléments d'une certaine façon en fonction de son degré d'anxiété. Il faut donc rester vigilant à cet égard, en dépit des notions théoriques rattachées aux différents facteurs.

*Conclusion*

Cette recherche avait comme principal objectif de mieux comprendre le phénomène de l'anxiété chez les étudiants au collégial. Toutefois, pour atteindre cet objectif, il fallait tenter de relever un défi considérable : celui d'établir tous les facteurs de la vie d'un étudiant pouvant avoir une incidence sur son niveau d'anxiété. Il a fallu, pour ce faire, mettre en commun les connaissances de la psychologie clinique et celle de la psychologie du travail, puisque la première se concentre généralement sur les facteurs internes et que la seconde s'intéresse davantage aux facteurs externes. Le présent travail revêt donc à un certain égard un caractère novateur, puisque peu d'études ont tenté de prendre en considération l'ensemble de ces facteurs simultanément dans une même recherche. L'exercice a permis de constater l'utilité d'un tel cadre de recherche. La majorité des facteurs proposés dans la littérature scientifique, que ce soit par la psychologie du travail ou par la psychologie clinique, se sont avérés confirmés dans cette étude par l'analyse corrélacionnelle. Toutefois, la majorité de ceux-ci se sont avérés d'une importance moindre lorsque l'on tient compte de l'ensemble des facteurs. Nous sommes d'avis que les études en psychologie devraient tendre vers ce genre de modèle de recherche, qui offre une compréhension plus juste et précise des phénomènes étudiés, mais, surtout, qui permet d'établir des pistes d'intervention qui auront davantage de chances d'être appropriées.

L'un des éléments cruciaux révélés par la présente thèse réside dans l'observation d'une grande importance des facteurs internes dans le phénomène de l'anxiété chez les étudiants au collégial. C'est d'une importance capitale dans le domaine de l'intervention auprès de cette clientèle, puisque certaines actions que l'on pourrait considérer comme étant bénéfiques pourraient en fait s'avérer inutiles et même devenir une entrave au mieux-être de l'étudiant anxieux. Les étudiants anxieux ont tendance à aborder de façon récurrente le thème du travail et à mettre beaucoup d'emphase sur le lien entre la charge de travail et leur détresse psychologique. Cela pourrait inciter certains professionnels à suggérer une diminution de la quantité d'heures de travail à temps partiel, afin qu'un étudiant anxieux puisse consacrer davantage de temps à ses études et à ses loisirs. Encore, on pourrait l'inviter à réduire son nombre d'heures de cours pour ainsi diminuer la pression que l'étudiant associe à une charge de travail trop élevé. De cette manière, le lien que fait l'étudiant entre sa quantité de travail et son bien-être peut sembler constituer une bonne compréhension de ses difficultés. Or, une personne ayant un haut trait de névrotisme aurait tendance à percevoir les éléments stressants comme étant menaçants et à adopter conséquemment des stratégies inefficaces pour gérer son stress. De plus, l'anxiété des étudiants collégiaux ne semble pas être en lien avec la quantité de temps accordée au travail à temps partiel, ni à un nombre d'heures de cours, si on ne tient pas compte de son niveau d'estime de soi. Il est donc probable qu'un étudiant anxieux qui diminue sa quantité d'heures consacrée à l'une ou à l'autre de ces activités ne constate pas de diminution de son anxiété. Il se peut également que cette situation stressante, le fait d'abandonner des cours ou de diminuer ses

ressources financières, soit perçue comme menaçante et, par le fait même, qu'elle produise l'effet contraire, c'est-à-dire qu'elle génère davantage d'anxiété.

Il est vrai que, à l'égard de nos résultats, l'impact de mesures concrètes sur le contexte des étudiants au collégial afin de diminuer l'anxiété qu'ils ressentent n'apparaît pas être garante de succès au préalable. Toutefois, nous ne prétendons pas que les interventions concernant les facteurs quantitatifs de la vie d'un étudiant vont s'avérer inefficaces. Nous croyons que les professionnels appelés à travailler auprès de cette clientèle devraient adopter une stratégie tenant compte à la fois des facteurs internes et externes, ce qui devrait maximiser les possibilités que l'étudiant puisse parvenir à diminuer son niveau d'anxiété. De plus, à l'égard de nos résultats, il est fort probable que l'investigation du temps consacré aux études en dehors des cours puisse offrir des pistes d'intervention permettant de favoriser le mieux-être des étudiants.

S'ils ont plus de difficultés à gérer les situations stressantes et éprouvent de la difficulté à porter un regard « objectif » sur leur réalité, les étudiants anxieux peuvent probablement voir leur bien-être amélioré par une meilleure compréhension de leurs craintes et/ou par un apprentissage de stratégies plus efficaces dans la gestion de l'anxiété. Une autre piste d'intervention qui pourrait être suggérée concerne le locus de contrôle externe rattaché au pouvoir des autres. Il est probable qu'un étudiant anxieux apprenant à s'attribuer du pouvoir sur sa vie risque d'être moins vulnérable aux éléments anxiogènes de son environnement, bien que cette démarche représente en soi un défi de

taille. Ainsi, cette thèse appuie l'idée selon laquelle une démarche en psychologie pourrait aider les étudiants anxieux en leur permettant de développer leur compétence pour gérer les situations anxiogènes, tel que le contexte d'évaluation.

Nous tenons également à mentionner que nos résultats remettent en question le rôle de l'estime de soi dans le phénomène de l'anxiété chez les étudiants au collégial. Elle agirait comme facteur de protection pour la dépression, sans toutefois tenir un rôle aussi clair en ce qui concerne l'anxiété. Notamment, on remarque qu'un étudiant possédant une bonne estime de soi semble être plus sensible à la quantité d'heures de cours qu'un étudiant possédant une estime de soi faible. Du même souffle, précisons que malgré ces résultats, les étudiants ayant une bonne estime d'eux-mêmes adoptent généralement des stratégies plus efficaces pour gérer leur anxiété et que les résultats de cette thèse indiquent que ceux-ci ressentent moins de symptômes dépressifs en dépit de leur niveau de préoccupations élevés. En somme, bien que l'estime de soi ait peu d'incidence directe sur le niveau d'anxiété des étudiants, elle diminuerait les effets néfastes de l'anxiété sur leur bien-être psychologique.

Comme nous venons de l'illustrer, nous croyons que cette recherche nous permettra de mieux intervenir auprès des étudiants collégiaux, en favorisant une meilleure compréhension de la nature de leurs difficultés. Les étudiants anxieux rapportent fréquemment avoir l'impression d'être incompris et cette recherche peut fournir des éléments pour mieux les comprendre.

En ce sens, comme les enseignants sont souvent les premiers à interagir avec les étudiants présentant des symptômes anxieux, il s'avère important que ces derniers puissent comprendre les enjeux derrière ces difficultés et ainsi être en mesure de les diriger rapidement vers les services d'aide appropriés. Dans cette optique, il serait bénéfique d'offrir un complément de formation au personnel, axé précisément sur la nature et la compréhension des difficultés des étudiants souffrant d'anxiété. Ceux-ci pourraient de la sorte se sentir mieux outillés pour aider les étudiants aux prises avec ce type de difficultés.

Pour conclure cette thèse, nous croyons important de suggérer que d'autres facteurs fassent l'objet de recherches subséquentes concernant l'anxiété. On peut penser par exemple au statut de parent-étudiant, au statut d'habitation, à la qualité du travail scolaire, au sentiment d'auto-efficacité spécifique à une tâche ainsi qu'aux nombreuses interactions possibles entre les facteurs internes et externes abordés dans le cadre de cette thèse. Il pourrait être intéressant également de vérifier si l'ambiguïté des tâches associées au travail et/ou aux études relie davantage le contexte environnemental à l'anxiété que les facteurs étudiés dans cette thèse. Étant donné que ce concept fait partie de ceux utilisés pour définir la qualité du travail et que l'anxiété-trait se caractérise par une difficulté à supporter l'ambiguïté, on peut supposer qu'il existe un lien entre ce concept et le phénomène de l'anxiété. Pour ces mêmes raisons, il serait également intéressant de vérifier le lien entre l'intolérance à l'incertitude et l'anxiété, particulièrement lorsque l'on tient compte du portrait global de la réalité de l'étudiant.

## *Références*



- Aguglia, E., Onor, M.L., Trevisiol, M., Negro, C., Saina, M., Maso, E. (2004). Stress in the caregivers of Alzheimer's patients: an experimental investigation in Italy. *American Journal of Alzheimer Disease and Other Dementia*, 19, 248-252.
- Almudever B., Croity-Belz S., Hajjar V., & Fraccaroli F. (2006). Conditions for efficiency of the self-efficacy beliefs in regulating professional disruption: dynamics of the System of Activities. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12 (3), pp. 151-166.
- Alarie, C. (1998). L'impact du support social sur la santé des femmes : Une revue littéraire. *Prairie Women's Health Centre of Excellence The University of Winnipeg*. Document consulté le 25 février 2010 de <http://www.pwhce.ca/pdf/alarie.pdf>.
- Aiken, L. S. & West, S.G. (1996). *Multiple regression : testing and interpreting interactions*. Newbury Park : Sage Publications.
- Andrea, H., Bültmann, U., Beurskens, A. J. H. M., Swaen, G. M. H., van Schayck, C. P. & Kant, I. J. (2004). *Anxiety and depression in the working population using the HAD Scale : Psychometrics, prevalence and relationships with psychosocial work characteristics*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 637-646.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4<sup>e</sup> ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Arndt, J., Greenberg, J., Pyszczynski, T., Schimel, J. & Solomon S. (2004). Why Do People Need Self-Esteem? A Theoretical and Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Bachman, J. G. & Schulenberg, J. (1993). How Part-Time Work Intensity Relates to Drug Use, Problem Behavior, Time Use, and Satisfaction among High School Seniors. Are these Consequences or Merely Correlates? *Developmental Psychology*, 29, 220-235.
- Bagozzi, R.P. (1978). The Construct Validity of the Affective, Behavioral, and Cognitive Components of Attitude by Analysis of Covariance Structures. *Multivariate Behavioral Research*, 13, 9-31.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. Consulté le 5 décembre 2008 de <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, first edition*. New-York : W.H. Freeman and company.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Barling, J. R. & Kelloway, K. E. (1995). Some Effects of Teenagers' Part-Time Employment : The Quantity and Quality of Work Make the Difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 143-154.
- Barling, J., R. & Kelloway, K. E. (1996). Effects of Transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes : a field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81, 827-832.
- Barlow, D. H. (1988). *Anxiety and its Disorders : The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York : Guilford Press.
- Barrera, M. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models, *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Barrera, M. & Garrison-Jones, C. V. (1988). Properties of the Beck Depression Inventory as a screening instrument for adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 263-273.
- Beauregard, L. & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45, 55-76.
- Beck, A. T. (1978). *Depression Inventory*. Philadelphia : Center for Cognitive Therapy
- Beck, A. T. & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 49-58.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A. T. & Steer, R. A. (1993). *Beck Anxiety Inventory* (Éd.). San Antonio: The Psychological Corporation.
- Benassi, V., Sweeney, P. D & Dufour, C. L. (1988). Is there a relation between locus of control orientation and depression? *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 357-367.

- Bennet-Martinez, V. & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups : Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Boiteau, C. (1998) *La perception des jeunes sur les services de santé en milieu collégial*. Mémoire inédit, Université Laval, Québec.
- Bonin, L., Ferrand, S. & Gravel, N. (2002). L'anxiété généralisée: une inquiétude indomptable. [Document audio-visuel, format VHS, durée : 52 min.]. Coll *Oppression*. Montréal : ICOTOP Inc.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006) L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155, consulté le 17 mars 2011 de <http://rfp.revues.org/61>.
- Bourque, P. & Beaudette, D. (1982). Etude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 14, 211-218.
- Bradwejn, J., Berner, M. & Shaw, B. (1992). *Malade d'inquiétude : guide du médecin pour le traitement & le counseling*. Montréal : Édition Grosvenor.
- Brun, J.-P., Biron, C., Martel, J. & Ivers, H. (2003). *Évaluation de la santé mentale au travail : Une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines*. (Études & recherches / Rapport no R-342). Québec, Canada : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé & en sécurité du travail.
- Burling, J., Greenberg, J., Lyon, D., Pinel, E., Pyszczynski, T., Rosenblat, A., Simon, L. & Solomon S. (1992). Why Do People Need Self-Esteem? Converging Evidence That Self-Esteem Serves an Anxiety-Buffering Function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 913-922.
- Butler G. & Mathews A., (1987). Anticipatory anxiety and risk perception. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 551-565.
- Caplan, R. D. & Jones, K.W., (1975), Effects of work load, role ambiguity and Type A personality on anxiety, depression and heart rate, *Journal of Applied Psychology*, 60, 713-719.
- Caron, J. (1996). L'Échelle de provisions sociales : une validation québécoise. *Santé mentale au Québec*, 21, 158-180.

- Carruthers, C. P. & Hood, C. D. (2002). Coping Skills for Individuals with Alcoholism. *Therapeutic Recreation Journal*, 36, 154-171.
- Carruthers, C. P. & Hood, C. D. (2004). The Power of the Positive: Leisure and Well-Being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38, 225-245.
- Chaire en gestion de la santé & de la sécurité au travail dans les organisations de l'Université Laval (CGSST). (date non mentionnée). *Les facteurs de risques liés à l'individu*. Document consulté le 24 avril 2008 : [http://cgsst.fsa.ulaval.ca/sante/fra/risque\\_individu.asp](http://cgsst.fsa.ulaval.ca/sante/fra/risque_individu.asp).
- Chambon, O., Cornillon-Jacouton, D., Germain, M. H., Assouline, B., Landazuri, F. & Marie-Cardine, M. (1992). Bien-être subjectif & qualité de vie. Définitions, mesures & facteurs déterminants. Implications thérapeutiques. *L'Information Psychiatrique*, 5, 57-62.
- Clark, L. A., Watson, D. & Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 103-116.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cutrona, C. E. & Russell, D. W. (1987). The provisions of social support and adaptation to stress. *Advance in Personal Relationships*, 1, 37-67.
- D'Astous, F. (2001). *Sondage sur les mesures d'aide et la condition étudiante*. Document inédit, Cégep de Granby.
- Ducharme, F. (1993). Soutien conjugal, stratégies adaptatives & bien-être: analyse différentielle des perceptions des conjoints âgés. *La Revue canadienne du vieillissement*, 12, 33-49.
- Ducharme, F., Stevens, B. & Rowat, K. (1994). Social Support : Conceptual and Methodological Issues for Research in Mental Health Nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 15, 373-392.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). The protective role of social support, coping strategies, *self-esteem* and social activities for adolescents' level of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.

- Dumont, M., Leclers, D. & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35, 254-267
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2008). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année*. Document consulté le 19 mai 2009 de : [http://www.hrsdc.gc.ca/fra/publications\\_ressources/politique\\_sur\\_apprentissage/sp\\_890\\_12\\_08/sp\\_890\\_12\\_08.pdf](http://www.hrsdc.gc.ca/fra/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp_890_12_08/sp_890_12_08.pdf).
- Eysenck, M. W. & Calvo M. G. (1992). Anxiety and Performance : The Processing Efficiency Theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Faure S. & Loxton, H. (2003). Anxiety, depression and self-efficacy levels of women undergoing first trimester abortion. *South African Journal of Psychology*, 33, 28-38. Document consulté le 15 avril 2009 de <http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=tvmayekiso>.
- Freeston, M. H., Ladouceur, R., Thibodeau, N., Gagnon, F. & Rhéaume J. (1994). L'inventaire d'anxiété de Beck : propriétés psychométriques d'une traduction française. *Encephale*, 20, 47-55.
- Frone, M. R. (1998). Developmental Consequences of Youth Employment. Dans J. Barling & E. Kevin Kelloway (Éd.), *Young Workers: Variety of Experience* (p. 89-128). Washington : American Psychological Association.
- Gingras, M. & R. Terrill (2006), *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, document inédit, Montréal, SRAM, Service de la recherche.
- Gottlieb, B.H. (1983). Social Support and the Study of Personal Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2,351-375.
- Graziani P. (2003). *Anxiété & troubles anxieux*. Paris : Nathan.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T. & Solomon, S. (1986). The Causes and Consequences of a Need for Self-Esteem: a Terror Management Theory. Dans R. F. Baumeister (Ed.), *Public Self and Private Self* (p. 189-212). New York: Springer-Verlag.
- Greenberger, E. & Steinberg, L. D. (1986). *When Teenagers Work: The Psychological and Social Cost of Adolescent Employment*. New York: Basic Books.
- Greenberger, E., Steinberg, L. D. & Ruggiero, M. (1982). Occupational Deviance among Adolescent Workers. *Youth and Society*, 13, 423-448.

- Greenberger, E., Steinberg, L. D., Vaux, A. & McAuliffe, S. (1980). Adolescents who work : Effects of Part-Time Employment on Family and Peer Relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 323-338.
- Graham, J. R., Naglieri, J. A. & Wiener, I. B. (2003). *Handbook of Psychology: Assessment psychology*. San Francisco: Wiley.
- Hatzenbuehler, M. L., McLaughlin, K. A., Nole-Hoeksema, S. (2008). Emotion Regulation and Internalizing Symptoms in a Longitudinal Study of Sexual Minority and Heterosexual Adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, p 1270-1278.
- Harvey, S., Kelloway, K. E. & Duncan-Leiper, L. (2005). Trust in management as a buffer of the relationships between overload and stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8,306-315.
- Hishinuma, E. S., Johnson, R. C., Carlton, B. S., Andrade, N. N., Nishimura, S. T., Goebert, D. A., Yuen, N. Y., Wegner, E. L., Makini, G. K. Jr., Nahulu, L. B., Else, I. R. & Chang, J. Y. (2004). Demographic and Social Variables Associated with Psychiatric and School-Related Indicators for Asian/Pacific-Islander Adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 50, 301-318.
- Hoehn, P. A. (1991). The Effects of Continuity of Leisure, Informal Social Support, and Self-Esteem on the Psychological Well-Being of Aged, Physically Disabled Persons. *State University of New York at Buffalo*, 153 pages. (Tiré de *ProQuest*, 1992, Document ID : 745407741).
- Houle, V. (2005). *Repérage en milieu collégial des étudiants et étudiantes à risque de développer des problèmes d'adaptation : description, analyse et faisabilité*. Québec : Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale.
- Inkson, J. H. K. (1978). Self-Esteem as a Moderator of the Relationship Between Job Performance and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 63, 243-247.
- Institut de la statistique du Québec (2008). Décès et taux de mortalité selon la cause, le sexe et le groupe d'âge, Québec, 2007. Disponible : [http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/naisn\\_decés/310\\_2007.xls](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/naisn_decés/310_2007.xls)
- Jex, S.M., Cvetanovski, J. & Allens, S.J. (1994). Self-esteem as a moderator of the impact of unemployment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 69-80.

- John, O. P., Donahue, E. M. & Kentle, R. L. (1991). The Big-Five Inventory – Versions 4a and 54. Berkeley : University of California, Institute of Personality and Social Research.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: Development of a Measure. *Personnel Psychology*, 56, 303-331.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. & Thoresen, C. J. (2002). Are Measures of Self-Esteem, Neuroticism, Locus of Control, and Generalized Self-Efficacy of a Common Core Construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693-710.
- Jutras, S. (1987). L'IPAH Version canadienne-française de l'échelle de Levenson mesurant le lieu de contrôle tridimensionnel. *Revue canadienne des Sciences du Comportement*, 19, 74-85.
- Kahn, R. L., & Byosiere, M. (1992). Stress in organizations. Dans M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial & Organizational Psychology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work : stress, productivity and the reconstruction of Working Life*. New York : Basic Books.
- Ladouceur R., Marchand A. & Boisvert J.M. (1999). *Les Troubles Anxieux :approche cognitive & comportementale*. Masson, Montréal.
- Larocque, B., Brisson, C. & Blanchette, C. (1998). Cohérence interne, validité factorielle et validité discriminante de la traduction française des échelles de demande psychologique et de latitude décisionnelle du « Job Content Questionnaire » de Karasek. *Revue Épidémiologique de Santé Publique*, 46, 371-381.
- Le Bossé, Y. (1992). Étude exploratoire du phénomène de l'empowerment, Présentation des données de prétest. Rapport de recherches. Québec : Université LAVAL.
- Le Gall, A. (2001). *L'anxiété & l'angoisse*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Leckenby, J. D. & Sohn, D. (2001). Locus of Control and Interactive Advertising. *Annual Conference the American Academy of Advertising*. Document consulté le 23 mai 2008 de [http://www.ciadvertising.org/studies/reports/info\\_process/locus.htm](http://www.ciadvertising.org/studies/reports/info_process/locus.htm).

- Comité sur la réussite de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps (2004). *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations & recommandations pour les trois prochaines années*. Montréal : Fédération des Cégep.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among Internality, Powerful Others, and Chance. Dans H.M. Lefcourt (Éd.), *Research with the Locus of Control Construct*, volume 1, *Assessment Methods*. (p. 15-63). New York : Academic Press
- Lincoln N. B. & Thomas S. A. (2006). Factors relating to depression after stroke. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 49-61.
- Loughlin, C. & Barling, J. (1998). The Nature of Youth Employment. Dans J. Barling & E. Kevin Kelloway (Éd.), *Young Workers: Variety of Experience* (p. 17-36). Washington : American Psychological Association.
- Lydiard, B. (1991) Coexisting depression and anxiety: special diagnostic and treatment issues. *Journal of Clinical Psychiatry*, 52, 48 -52.
- Manrai L.A. & Manrai A.K. (1995) Effects of cultural-context, gender and acculturation on perception of work versus social/leisure time usage. *Journal of Business Research*, 32, 115-128.
- Marchand, A. & Brillon, P. (1995). Thérapie cognitive & troubles anxieux. *Revue québécoise de psychologie*, 16, 55-89.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression & des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 687-712.
- Marsh, H. W., Craven, R. J. & Debus, R. (1999). Separation of Competency and Affect Component of Multiple Dimensions of Academic Self-Concept: a Developmental Perspective. *Merril-Palmer Quarterly*, 45, 567-601.
- Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2005). Consequences of Employment during High School: Character Building, Subversion of Academic Goals, or a Threshold? *American Educational Research Journal*, 42, 331-369.
- Marshall, K. (2007), *La vie bien chargée des adolescents*, Statistique Canada, perspective, N° 75-001-X1F au catalogue .
- Mercer, K. L. (2005). Relations of self-efficacy to symptoms of depression and anxiety in adolescents with learning disabilities. *International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66.



- Michel-Gariépy, M.-C. (1997). *Les facteurs étiologiques & de maintien dans le trouble d'anxiété généralisée : Leurs implications dans l'intervention ponctuelle en psychologie des relations humaines*. Essai-Synthèse inédit, Université de Sherbrooke.
- Morizot, J., & Le Blanc, M. (2005). Searching for a developmental typology of personality and its relations to antisocial behavior: A longitudinal study of a representative sample of men. *Journal of Personality*, 73, 139-182.
- Owen, S. (2006). Occupational stress among correctional supervisors. *The Prison Journal*, 86, 164-181.
- Pallant, J. (2004). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Maidenhead : Open University Press.
- Provencher, M. D., Ladouceur, R. & Dugas, M. J. (2006). La comorbidité dans le trouble d'anxiété généralisée : Prévalence & évolution suite à une thérapie cognitivo-comportementale. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 51, 55-63.
- Procidano, M. E. & Heller, K. (1983). Measures of Perceived Social Support from Friends and from Family : Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Ragheb, M.G. & McKinney, J. (1993). Campus Recreation and Perceived Academic Stress. *Journal of College Student Development*, 34, 5-10 .
- Rapee, R. M. (1991). Generalized Anxiety Disorder : A Review of Clinical Features and Theoretical Concepts. *Clinical Psychology Review*, 11, 419-440.
- Rapport de recherche sur les services psychosociaux & les services de santé dans les collèges en 2002-2003*. (2004). Comité sur la santé de la Commission des affaires étudiantes de la Fédération des cégeps. Montréal : Fédération des Cégep.
- Reitzes, D. C., Mutran, E. J. & Verrill, L. A. (1995). Activities and Self-Esteem: Continuing the Development of Activity Theory. *Research on Aging*, 17, 260-277.
- Regroupement des infirmières de Cégep du Québec (1989). *Problèmes de santé des cégépiens & actions, préoccupations des infirmières responsables des services de santé*. Mémoire présenté au Conseil permanent de la jeunesse, Montréal.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton : Princeton University Press.

- Rotter, J. B. (1982). *The Development and Application of Social Learning Theory Selected Papers*. New-York : Praeger Publishers.
- Rousseau, G. (1992). *La problématique des besoins de services de santé au collégial : portrait de la situation*. Rapport de recherche, Ministère de la Santé & des Services sociaux, Québec.
- Roy, J., J. Bouchard et M.-A. Turcotte (2008), *La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution. Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- Roy, J. (2006). Résultats préliminaires de l'enquête nationale menée au Québec auprès des collégiens sur le travail rémunéré et la réussite scolaire. Document consulté le 8 octobre 2007 de [http://www.cegep-ste-oy.qc.ca/freesite/fileadmin/ groups/133/R\\_sultats\\_pr\\_limin.\\_Tr.r\\_mun.-16-06-2006so.pdf](http://www.cegep-ste-oy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/133/R_sultats_pr_limin._Tr.r_mun.-16-06-2006so.pdf).
- Sales, S, M. (1970). Some effects of role overload and role underload *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 592-608.
- Sarafino, E. P. (1997). *Health Psychology Biopsychosocial Interactions* (3<sup>e</sup> éd.). New-York : John Wiley & Sons, Inc.
- Sarason, B.R., Shearin E.N., Pierce G.R. & Sarason, I.G. (1987). Interrelations of Social Support Measures : Theoretical and Practical Implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 813-832.
- Sauter, S. L., Murphy, L. J. & Hurrell, J. J. (1990). Prevention of Work-Related Psychological Disorders. *American Psychologist*, 45, 1146-1158.
- Schoenhals, M., Tienda, M. & Schneider, B. (1998). The Educational and Personal Consequences of Adolescent Employment. *Social Forces*, 77, 723-762.
- Schonfeld, I. S. (1991). Dimensions of Functional Social Support and Psychological Symptoms. *Psychological Medicine*, 21, 1051-1060. (Tiré de *PubMed*, 1991, PMID no. 1780398).
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology : an Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shaw, J. B. & Weekley, J. A. (1985). The effects of objective work-load variations of psychological strain and post-work-load performance. *Journal of Management*, 11, 87-98.

- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Souan, C., (1997). Vécu académique & estime de soi chez les étudiants africains universitaire à Québec. Document consulté le 8 octobre 2008 de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq26275.pdf>.
- Statistique Canada (2008). *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC)*, Tableau 105-0501: Profil d'indicateurs de l'ESCC, selon le groupe d'âge et le sexe, Canada, provinces, territoires, régions sociosanitaires (limites de 2007) et groupes de régions homologues, annuel.
- Steinberg, L. & Dornbusch, S. M., (1991). Negative Correlates of Part-Time Employment During Adolescence. *Developmental Psychology*, 27, 304-313.
- Suveg, C., Hoffman, B.J., & Zeman, J. (2009). Common and specific emotion-related predictors of anxious and depressive symptoms in youths. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 223-239.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5<sup>th</sup> ed.)*. Montréal : Pearson/Allyn & Bacon.
- Taylor, R. A., Sylvestre, J. C. & Botschner, J. V., (1998). Social Support is Something You Do, Not Something You Provide: Implications for Linking Formal and Informal Support. *Journal of Leisureability*, 25, 3-13.
- Taylor, S.E., Repetti, R. L. & Seeman, T.E., (1997). Health psychology what is an unhealthy environment and how does it get under the skin? *Annual Review of Psychology*, 48, 411- 447.
- Tellegen A., (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. Dans : A.H. Tuma and J.D. Maser, Editors, *Anxiety and the anxiety disorders*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, NJ.
- Turner, R. J. & Marino, F. (1994). Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 193-212.
- Vallières, E. F. & Vallerand, R. J. (1990). Traduction & validation canadienne-française de L'Échelle de l'Estime de Soi de Rosenberg. *Journal International de Psychologie*, 25, 305-316.

- Vaux, A. (1992). Assessment of Social Support. Dans H.O.F. Veiel & U Baumann (Éds), *The Meaning and Measurement of Social Support* (p. 193-216). New York : Hemisphere Publishing Corporation.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams D. & Stewart, D. (1986) 'The Social Support Appraisals (SS-A) Scale : Studies of Reliability and Validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-219.
- Vigneault, M. (1993) *La pratique études / travail : les effets?* Montréal : Collège Montmorency.
- Weller, N. F., Kelder, S. H., Cooper, S. P., Basen-Engquist, K. & Tortolero, S. R. (2003). School-Year Employment among High School Students : Effects on Academic, Social and Physical Functioning. *Adolescence*, vol. 38, no. 151, 441-458.
- Weller, N. F (1998). The Impact of School Year Work on Adolescent Development. *The University of Texas Health Sciences Center at Houston School of Public Health*. (Tiré de *ProQuest*, 1998, Document ID : 736711791).
- Wiesner, M., Windle, M. & Freeman, A. (2005). Work Stress, Substance Use, and Depression Among Young Adult Workers: An Examination of Main and Moderator Effect Models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 83-96.
- Ylipaavalniemia, J., Kivimäki, M., Elovainio M., Virtanen M., Keltikangas-Järvinen L. & Vahtera, J. (2005). Psychosocial work characteristics and incidence of newly diagnosed depression: a prospective cohort study of three different models. *Social Science & Medicine*, 61, 111-122.

*Annexe 1: Questionnaire d'évaluation*

**Questionnaire**  
**Partie A Informations générales**

1. Je suis : <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme
2. Quel est votre âge? _____
3. Quel est votre domaine d'étude? _____
4. Depuis combien d'année êtes-vous dans ce domaine? (en ne comptant pas l'année en cours _____ année
5. Avez-vous pris, au cours des six derniers mois, de la médication pour un problème d'anxiété ou de dépression ? _____ OUI _____ NON

**Partie B Charge de travail**

1. Combien d'heures par semaine consacrez-vous en moyenne à votre travail à temps partiel ? _____ heures par semaine.
2. Combien d'heures de cours avez-vous en moyenne par semaine durant cette session? _____ heures par semaine.
3. Combien d'heures par semaine consacrez-vous en moyenne à vos études en dehors de vos cours (travaux, lecture) ? _____ heures par semaine.

### Partie C Perception de la charge de travail à temps partiel

Les prochains énoncés reflètent ce que certaines personnes pourraient dire à propos de leur charge de travail. En utilisant l'échelle de 1 à 5 qui suit, répondez en encerclant le chiffre qui correspond à votre degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé concernant votre **travail à temps partiel**.

Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

1. J'ai trop de travail à faire	1	2	3	4	5
2. J'ai à travailler rapidement pour accomplir mes tâches	1	2	3	4	5
3. Je n'ai jamais assez de temps pour finir tout ce que j'ai à faire	1	2	3	4	5
4. Je suis fréquemment en retard dans tout ce que j'ai à faire	1	2	3	4	5

### Partie D Perception de la charge de travail scolaire

Les prochains énoncés reflètent ce que certaines personnes pourraient dire à propos de leur charge de travail. En utilisant l'échelle de 1 à 5 qui suit, répondez en encerclant le chiffre qui correspond à votre degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé concernant **vos études**.

Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

1. J'ai trop de travaux à faire	1	2	3	4	5
2. J'ai à travailler rapidement pour me maintenir à jour	1	2	3	4	5
3. Je n'ai jamais assez de temps pour finir tout ce que j'ai à faire	1	2	3	4	5
4. Je suis fréquemment en retard dans mes études et/ou dans mes travaux	1	2	3	4	5

**Partie E Motivation à travailler**

<u>Pourquoi travaillez-vous à temps partiel durant vos études? Cochez autant de réponses que ce qui vous convient</u>
<input type="checkbox"/> Pour subvenir aux besoins financiers de la maison
<input type="checkbox"/> Pour aider dans l'entreprise familiale
<input type="checkbox"/> Pour l'argent, pour moi-même
<input type="checkbox"/> Parce que j'aime travailler
<input type="checkbox"/> Parce que ça fait quelque chose à faire

**Partie F Activités récréatives (non compétitive)**

1. Combien d'heures allouez-vous, par semaine, aux activités sociales et à vos passe-temps personnels (excluant les activités sportives de compétition) _____ heures
2. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point êtes-vous satisfait (e) de vos activités sociales et de vos passe-temps personnels ? (10 étant le plus satisfait (e) ) ? _____
3. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point êtes-vous satisfait (e) du temps accordé à vos activités sociales et à vos passe-temps personnels (excluant les activités sportives de compétition) (10 étant le plus satisfait (e) ) ? _____

**Partie G Activités sportive de compétition**

1. Combien d'heures allouez-vous aux activités sportives pour des fins de compétition (par exemple, en représentant le cégep ou dans une ligue de hockey de compétition) ? _____ heures
2. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point êtes-vous satisfait (e) de vos activités sportives de compétition ? (10 étant le plus satisfait (e) ) ? _____
3. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point êtes-vous satisfait (e) du temps accordé à vos activités sportives de compétition (10 étant le plus satisfait (e) ) ? _____



## Partie H Trait de personnalité

Voici une liste de caractéristiques qui peuvent s'appliquer à vous ou non. Par exemple, êtes-vous d'accord pour dire que vous êtes quelqu'un qui aime passer du temps avec les autres ? S'il vous plaît, indiquer un chiffre de 1 à 5 pour chaque énoncé qui suivent afin d'indiquer à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec cet énoncé.

Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

### *Je me perçois comme quelqu'un qui ...*

1. Est déprimé, mélancolique (triste)	1	2	3	4	5
<i>(Je me perçois comme quelqu'un qui ...)</i>	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
2. Est relaxe, qui gère bien le stress	1	2	3	4	5
3. Peut être tendu, stressé	1	2	3	4	5
4. S'inquiète souvent	1	2	3	4	5
5. Est stable émotionnellement, n'est pas facilement bouleversé	1	2	3	4	5
6. Peut être d'humeur changeante (passe de la joie à la colère)	1	2	3	4	5
7. Reste calme dans les situations tendues ou stressantes	1	2	3	4	5
8. Peut devenir facilement nerveux	1	2	3	4	5
9. A une grande confiance en soi	1	2	3	4	5

### Partie I Humeur

Les prochaines questions sont des groupes d'énoncés. Lisez attentivement TOUS LES ÉNONCÉS pour chaque groupe puis encerclez le chiffre correspondant à l'énoncé qui décrit le mieux la façon dont vous vous êtes senti (e) au cours des SEPT DERNIERS JOURS, INCLUANT AUJOURD'HUI. Veuillez vous assurer d'avoir lu tous les énoncés de chaque groupe avant d'effectuer votre choix.

1. Je ne me sens pas triste	1
Je me sens triste	2
Je suis tout le temps triste et je ne peux m'en sortir	3
Je suis si triste que je ne peux le supporter	4

2. Je ne suis pas particulièrement découragé (e) par l'avenir	1
Je me sens découragé(e) par l'avenir	2
J'ai l'impression de n'avoir aucune attente dans la vie	3
J'ai l'impression que l'avenir est sans espoir et que les choses ne peuvent s'améliorer	4

3. Je ne me considère pas comme un(e) raté(e)	1
J'ai l'impression d'avoir subi plus d'échecs que le commun des mortels	2
Quand je pense à mon passé, je ne vois que des échecs	3
J'ai l'impression d'avoir complètement échoué ma vie	4

4.	Je retire autant de satisfaction de la vie qu'auparavant	1
	Je ne retire plus autant de satisfaction de la vie qu'auparavant	2
	Je ne retire plus de satisfaction dans quoi que ce soit	3
	Tout me rend insatisfait ou m'ennuie	4

5.	Je ne me sens pas particulièrement coupable	1
	Je me sens coupable une bonne partie du temps	2
	Je me sens coupable la plupart du temps	3
	Je me sens continuellement coupable	4

6.	Je n'ai pas l'impression d'être puni(e)	1
	J'ai l'impression que je pourrais être puni(e)	2
	Je m'attend à être puni(e)	3
	J'ai l'impression d'être puni(e)	4

7.	Je n'ai pas l'impression d'être déçu(e) de moi	1
	Je suis déçu(e) de moi	2
	Je suis dégouté(e) de moi	3
	Je me hais	4

8. Je n'ai pas l'impression d'être pire que quiconque	1
Je suis critique de mes faiblesses ou de mes erreurs	2
Je me blâme tout le temps pour mes erreurs	3
Je me blâme tout le temps pour les malheurs qui arrivent	4

9. Je ne pense aucunement à me suicider	1
J'ai parfois l'idée de me suicider, mais je n'irais pas jusqu'à passer aux actes	2
J'aimerais me suicider	3
J'aimerais me suicider, si j'en avais l'occasion	4

10. Je ne pleure pas plus qu'à l'ordinaire	1
Je pleure plus qu'avant	2
Je pleure continuellement maintenant	3
Avant, je pouvais pleurer, mais maintenant j'en suis incapable	4

11. Je ne suis pas plus irrité(e) maintenant qu'auparavant	1
Je suis agacé(e) ou irrité(e) plus facilement qu'auparavant	2
Je suis continuellement irrité(e)	3
Je ne suis pas du tout irrité(e) par les choses qui m'iritaient auparavant	4

12. Je n'ai pas perdu mon intérêt pour les gens	1
Je suis moins intéressé par les gens qu'autrefois	2
J'ai perdu la plupart de mon intérêt pour les gens	3
J'ai perdu tout intérêt pour les gens	4

13. Je prends des décisions aussi facilement qu'avant	1
Je remets des décisions beaucoup plus qu'auparavant	2
J'ai beaucoup plus de difficultés à prendre des décisions qu'auparavant	3
Je ne peux plus prendre de décisions	4

14. Je n'ai pas l'impression que mon apparence soit pire qu'auparavant	1
J'ai peur de paraître vieux (vieille) ou peu attrayant(e)	2
J'ai l'impression qu'il y a des changements permanents qui me rendent peu attrayant(e)	3
J'ai l'impression d'être laid(e)	4

15. Je peux travailler aussi bien qu'avant	1
Il faut que je fasse des efforts supplémentaires pour commencer quelque chose	2
Je dois me secouer très fort pour faire quoi que ce soit	3
Je ne peux faire aucun travail	4

16. Je dors aussi bien que d'habitude	1
Je ne dors pas aussi bien qu'avant	2
Je me lève une à deux heures plus tôt qu'avant et j'ai du mal à me rendormir	3
Je me réveille plusieurs heures plus tôt qu'avant et je ne peux me rendormir	4

17. Je ne me sens pas plus fatigué(e) qu'à l'accoutumée	1
Je me fatigue plus facilement qu'auparavant	2
Je me fatigue pour rien	3
Je suis trop fatigué(e) pour faire quoi que ce soit	4

18. Mon appétit n'est pas pire que d'habitude	1
Mon appétit n'est pas aussi bon qu'il l'était	2
Mon appétit a beaucoup diminué	3
Je n'ai plus d'appétit du tout	4

19. Je n'ai pas perdu de poids dernièrement	1
J'ai perdu plus de 5 livres	2
J'ai perdu plus de 10 livres	3
J'ai perdu plus de 15 livres	4

20. Ma santé ne me préoccupe pas plus que d'habitude	1
Je suis préoccupé(e) par des problèmes de santé comme les douleurs, les maux d'estomac ou la constipation	2
Mon état de santé me préoccupe beaucoup et il m'est difficile de penser à autre chose	3
Je suis tellement préoccupé(e) par mon état de santé qu'il m'est impossible de penser à autre chose	4

21. Je n'ai remarqué récemment aucun changement dans mon intérêt pour le sexe	1
J'ai moins de désirs sexuels qu'auparavant	2
J'ai maintenant beaucoup moins de désirs sexuels	3
J'ai perdu tout désir sexuel	4

22. Je suis présentement au régime    Oui \_\_\_\_\_ Non \_\_\_\_\_

### Partie J Perception personnelle

Voici une liste de caractéristiques qui peuvent s'appliquer à vous ou non. Par exemple, êtes-vous d'accord pour dire que vous êtes quelqu'un qui aime passer du temps avec les autres ? S'il vous plaît, indiquer un chiffre de 1 à 5 pour chaque énoncé qui suivent afin d'indiquer à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec cet énoncé.

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

1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.	1	2	3	4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.	1	2	3	4
3. Tout bien considéré, je suis porté-e à me considérer comme un-e raté-e.	1	2	3	4

4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.	1	2	3	4
5 Je sens peu de raisons d'être fier-e de moi.	1	2	3	4
6 J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait-e de moi.	1	2	3	4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	1	2	3	4
9 Parfois je me sens vraiment inutile.	1	2	3	4
10. Il m'arrive de penser que je suis un-e bon-ne à rien.	1	2	3	4

### Partie K Anxiété

Au cours du dernier mois, avez-vous ressenti les choses suivantes ?

PAS DU TOUT 1	PEU 2 (Cela ne m'a pas beaucoup dérangé)	MODÉREMENT 3 (c'était déplaisant mais supportable)	SÉVÈREMENT 4 (Je pouvais à peine le supporter)
------------------	---	---	---

1. Sensations d'engourdissement ou de picotement	1	2	3	4
2. Bouffées de chaleur	1	2	3	4
3. "Jambes molles", tremblements dans les jambes	1	2	3	4
4 Être incapable de se détendre	1	2	3	4
5 Craindre que le pire n'arrive	1	2	3	4
6 Étourdissements ou vertiges	1	2	3	4
7 Battements cardiaques marqués	1	2	3	4
8 Manquer d'assurance dans les mouvements (perte d'équilibre)	1	2	3	4
9 Être terrifié	1	2	3	4
10 Nervosité	1	2	3	4
11 Avoir l'impression d'étouffer	1	2	3	4
12 avoir les mains qui tremblent	1	2	3	4



13. Tremblements	1	2	3	4
14. Avoir peur de perdre le contrôle	1	2	3	4
15. Respiration difficile	1	2	3	4
16. Avoir peur de mourir	1	2	3	4
17. Sensation de peur (frousse)	1	2	3	4
18. Indigestion ou malaise abdominal	1	2	3	4
19. Sensation d'évanouissement	1	2	3	4
20. Rougissement du visage	1	2	3	4
21. Transpirer (non lié à la chaleur)	1	2	3	4

### Partie L Lieu de contrôle

Pour les énoncés qui suivent, entourez le chiffre correspondant à votre position.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Faiblement en désaccord	Faiblement en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5	6

1. Lorsque ce n'est pas moi qui mène la situation, c'est généralement parce que je n'ai pas toute la compétence requise	1	2	3	4	5	6
2. En grande partie, ma vie est contrôlée par les gens qui arrivent par hasard	1	2	3	4	5	6
3. Il me semble que ce qui m'arrive dans la vie est surtout déterminé par des gens qui ont du pouvoir	1	2	3	4	5	6
4. Le fait que mes projets se réalisent ou pas dépend essentiellement de moi	1	2	3	4	5	6
5. Il arrive souvent qu'il n'y ait aucun moyen de protéger mes intérêts personnels contre la malchance	1	2	3	4	5	6

(Pour les énoncés qui suivent, entourez le chiffre correspondant à votre position.)	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Parolement en désaccord	Parolement en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
6. Lorsque j'obtiens ce que je désire, c'est généralement parce que je suis chanceux(se)	1	2	3	4	5	6
7. Quelle que soit ma compétence, le seul moyen que l'on me confie des responsabilités importantes est de faire appel à ceux qui détiennent le pouvoir de décision	1	2	3	4	5	6
8. C'est essentiellement le fait que je sois aimable ou pas qui détermine si je suis estimé(e) par les autres.	1	2	3	4	5	6
9. J'ai souvent constaté dans ma vie que ce qui doit m'arriver va m'arriver	1	2	3	4	5	6
10. Ma vie est surtout contrôlée par des personnes qui ont du pouvoir	1	2	3	4	5	6
11. Il est presque impossible à des gens comme moi de protéger leurs intérêts lorsque ces derniers sont en opposition avec ceux de groupes puissants de la société	1	2	3	4	5	6
12. Il n'est pas toujours sage, en ce qui me concerne, de faire des projets trop longtemps à l'avance parce que souvent c'est plutôt le hasard qui décide du cours des événements	1	2	3	4	5	6
13. Pour avoir ce que je veux, il me faut plaire à ceux qui sont au-dessus de moi.	1	2	3	4	5	6
14. Lorsque c'est moi plutôt qu'un autre qui mène la situation, c'est parce que j'ai été chanceux(se) pour me trouver au bon endroit, au moment propice	1	2	3	4	5	6
15. S'il arrivait que, dans un milieu, des personnes qui ont de l'influence sur les autres, décident qu'elles ne m'aiment pas, je ne serais probablement pas très estimé(e) dans le milieu	1	2	3	4	5	6
16. Les choses qui m'arrivent dans la vie arrivent généralement parce que j'en ai décidé ainsi.	1	2	3	4	5	6
17. Ce qui fait que je parvienne ou pas à défendre mes intérêts dépend essentiellement des actions que j'entreprend	1	2	3	4	5	6
18. Le fait que j'obtienne ou non ce que je désire dépend essentiellement des efforts que je fais pour l'avoir	1	2	3	4	5	6
19. Afin que mes projets puissent se réaliser, je m'assure qu'ils cadrent avec les désirs des gens qui exercent un certain pouvoir sur moi.	1	2	3	4	5	6
20. Ce sont mes propres actions qui déterminent ce qui m'arrive d'agréable et de désagréable dans la vie	1	2	3	4	5	6
21. C'est surtout le destin qui fait de moi une personne estimée ou non par l'ensemble des gens.	1	2	3	4	5	6

### Partie M Provision social

Il s'agit d'évaluer votre niveau d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses; lorsque vous y répondez, essayez de penser aux personnes qui vous entourent. Après CHAQUE item, ENCERCLEZ le chiffre de 1 à 4 qui correspond à votre niveau d'accord.

fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4

22. Il y a des personnes sur qui je peux compter pour m'aider en cas de réel besoin.	1	2	3	4
23. J'ai l'impression que je n'ai aucune relation intime avec les autres.	1	2	3	4
24. Je n'ai personne à qui m'adresser pour m'orienter en période de stress.	1	2	3	4
25. Il y a des personnes qui nécessitent mon aide.	1	2	3	4
26. Il y a des personnes qui prennent plaisir aux mêmes activités sociales que moi.	1	2	3	4
27. Les autres ne me considèrent pas compétent.	1	2	3	4
28. Je me sens personnellement responsable du bien-être d'une autre personne	1	2	3	4
29. J'ai l'impression de faire partie d'un groupe de personnes qui partagent mes attitudes.	1	2	3	4
30. Je ne crois pas que les autres aient de la considération pour mes aptitudes et habiletés.	1	2	3	4
31. Si quelque chose allait mal, personne ne viendrait à mon aide.	1	2	3	4
32. J'ai des personnes proches de moi qui me procurent un sentiment de sécurité affective et de bien-être.	1	2	3	4
33. Il y a quelqu'un avec qui je pourrais discuter de décisions importantes qui concernent ma vie.	1	2	3	4
34. J'ai des relations où sont reconnus ma compétence et mon savoir-faire.	1	2	3	4

35. Il n'y a personne qui partagent mes intérêts et mes préoccupations.	1	2	3	4
36. Il n'y a personne qui se fie réellement sur moi pour son bien-être.	1	2	3	4
37. Il y a une personne fiable à qui je pourrais faire appel pour me conseiller si j'avais des problèmes.	1	2	3	4
38. Je ressens un lien affectif fort avec au moins une autre personne.	1	2	3	4
39. Il n'y a personne sur qui je peux compter pour de l'aide si je suis	1	2	3	4
40. Il n'y a personne avec qui je me sens à l'aise pour parler de mes problèmes.	1	2	3	4
41. Il y a des gens qui admirent mes talents et mes habiletés.	1	2	3	4
42. Il me manque une relation d'intimité.	1	2	3	4
43. Personne n'aime faire les mêmes activités que moi.	1	2	3	4
44. Il y a des gens sur qui je peux compter en cas d'urgence.	1	2	3	4
45. Plus personne ne nécessite mes soins ou mon attention désormais.	1	2	3	4

### Partie N Qualité du travail

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse. Vous devez encercler un seul chiffre par énoncé.

fortement en désaccord	En désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4

1 Mon travail exige que j'apprenne des choses nouvelles				
2 Mon travail exige un niveau élevé de qualifications	1	2	3	4
3 Dans mon travail, je dois faire preuve de créativité	1	2	3	4
4 Mon travail consiste à refaire toujours les mêmes choses	1	2	3	4
5 J'ai la liberté de décider comment je fais mon travail	1	2	3	4

6	Mon travail me permet de prendre des décisions de façon autonome	1	2	3	4
7	Au travail, j'ai l'occasion de faire plusieurs choses différentes	1	2	3	4
8	J'ai passablement d'influence sur la façon dont les choses se passent à mon travail	1	2	3	4
9	Au travail, j'ai la possibilité de développer mes habiletés personnelles	1	2	3	4
10	Mon travail exige d'aller très vite	1	2	3	4
11	Mon travail exige de travailler très fort mentalement	1	2	3	4
12	On me demande de faire une quantité excessive de travail	1	2	3	4
13	J'ai suffisamment de temps pour faire mon travail	1	2	3	4
14	Je reçois des demandes contradictoires (opposées) de la part des autres	1	2	3	4
15	Mon travail m'oblige à me concentrer intensément pendant de longues périodes	1	2	3	4
16	Ma tâche est souvent interrompue avant que je l'aie terminée, je dois alors y revenir plus tard	1	2	3	4
17	Mon travail est très mouvementé	1	2	3	4
18	Je suis souvent ralenti dans mon travail parce que je dois attendre que les autres aient terminé le leur	1	2	3	4

### Partie O Sentiment d'efficacité

Ce questionnaire consiste en une série d'affirmations que vous devez lire; puis, vous devez décider à quel point ces affirmations correspondent à l'image que vous vous faites de vous-même. Vous allez probablement être d'accord avec certaines affirmations et pas d'accord avec certaines autres affirmations. S'il vous plaît, veuillez indiquer vos propres sentiments à propos de chaque affirmation ci-dessous en entourant le degrés d'accord qui décrit le mieux vos sentiments. S'il vous plaît, soyez attentif à vous décrire vous-même tel que vous êtes réellement et non pas tel que vous aimeriez être.

Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

1. Quand je fais des projets, je suis certain de pouvoir les mettre à exécution.	1	2	3	4	5
2. Un de mes problèmes est que je ne peux pas me mettre au travail lorsqu'il faudrait.	1	2	3	4	5
3. Si je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je continue d'essayer jusqu'à ce que j'y arrive.	1	2	3	4	5
4. Il m'est difficile de me faire de nouveaux amis.	1	2	3	4	5
5. Quand j'établis des objectifs qui sont importants pour moi, il est rare que je les atteigne.	1	2	3	4	5
6. J'abandonne les choses avant de les avoir terminées.	1	2	3	4	5
7. Si j'aperçois quelqu'un que j'aimerais rencontrer, je vais vers cette personne plutôt que d'attendre qu'elle vienne vers moi.	1	2	3	4	5
8. J'évite de faire face aux difficultés.	1	2	3	4	5
9. Si quelque chose a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer.	1	2	3	4	5
10. Si je rencontre quelqu'un d'intéressant, mais avec qui il est très difficile de lier une amitié, je vais vite arrêter tout effort pour prendre contact avec cette personne.	1	2	3	4	5

(S'il vous plaît, veuillez indiquer vos propres sentiments à propos de chaque affirmation ci-dessous en entourant le degré d'accord qui décrit le mieux vos sentiments.)	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
11. Quand j'ai quelque chose de désagréable à faire, je m'y concentre jusqu'à ce que je l'ai complètement terminé.	1	2	3	4	5
12. Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement.	1	2	3	4	5
13. Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si je n'y arrive pas tout de suite.	1	2	3	4	5
14. Quand j'essaie de devenir ami avec quelqu'un, mais qu'au départ cette personne ne semble pas intéressée par moi, j'abandonne très facilement.	1	2	3	4	5
15. Quand des problèmes inattendus surviennent, j'arrive bien à y faire face.	1	2	3	4	5
16. Je n'arrive pas à me comporter comme je le voudrais lors de réunions sociales (fêtes, repas, apéritifs etc.).	1	2	3	4	5
17. J'ai confiance en moi.	1	2	3	4	5
18. Mes amis actuels, je les ai parce que c'est moi qui au départ ait fait l'effort de lier amitié.	1	2	3	4	5
19. J'abandonne facilement.	1	2	3	4	5
20. Il me semble que je suis capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie.	1	2	3	4	5
21. Mes amis actuels, je les ai parce que j'ai des capacités à lier des amitiés.	1	2	3	4	5