

Université de Montréal

Étude sur les déterminants sociaux de la détresse psychologique des étudiants universitaires
canadiens

par
Jésaël Lisiecki

Département de sociologie
Faculté des arts et sciences

Mémoire présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc)
en Sociologie

Février 2013

© Jésaël Lisiecki, 2013

Résumé

Ce mémoire porte sur les déterminants sociaux de la détresse psychologique des étudiants universitaires canadiens. Nous avons utilisé comme cadre théorique la théorie sociologique du stress (Pearlin et al. 1981). L'objectif de ce mémoire est, en premier lieu, d'examiner si l'expérience de la vie universitaire, en terme de stressseurs et de ressources, a une influence sur la prévalence de la détresse psychologique en tenant compte des différences selon le sexe. En second lieu, nous examinerons si la transition vers l'université augmente le risque du taux de morbidité psychiatrique et si les étudiants québécois qui ont fréquenté le Cégep sont moins vulnérables à cette transition. L'étude a été réalisée à partir des données de l'enquête sur les campus canadiens (2004), menée auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants dans 40 universités canadiennes. L'utilisation de données secondaires impose des limites importantes notamment en ce qui concerne les mesures de stressseurs et de ressources. Il ressort de notre étude que les stressseurs liés à l'expérience de la vie universitaire (programme d'études, performance académique, insertion dans la vie para-académique, modalité résidentielle) contribuent de façon marginale à l'explication de la variation des symptômes de détresse psychologique. Les ressources protectrices (sentiment de contrôle et soutien social), pour leur part, expliquent une portion significative de ces variations. La transition vers l'université n'a pas d'effet sur la détresse psychologique sauf dans le cas des femmes québécoises, celles-ci étant plus vulnérables que celles plus avancées dans leur cursus académique. Les résultats soulignent également que certains processus de prolifération du stress sont spécifiques au genre.

Mots clés : étudiants, détresse psychologique, transition, stress.

Abstract

In this study we investigate the social mechanics leading to psychological distress in students in Canadian universities. We used the stress process model (Pearlin et al. 1981) which shows that the position, the role and the status in the social structure are related to the mental health of individuals. The exposure to stress and resources mobilize resistance. The aim of this study is first, to examine whether the experience of university life (in terms of stressor and resource) has an influence on the prevalence of psychological distress, taking into account gender differences. Second, we examine whether the transition to university increases the risk of the rate of psychiatric morbidity and if students from Quebec who attended Cegep before University are less vulnerable to this transition.

The methodology used to perform this study is based on multiple regression model. The data are drawn from the Canadian Campus (2004) Survey conducted on a representative sample of students from 40 Canadian universities. The use of secondary data imposes significant limitations especially regarding measures of stressors and resources. Stressors related to the experience of life in university (workload, academic performance, integration into the para-academic, residential modality) contribute marginally to the explanation of the variation in symptoms of psychological distress. Protective resources (sense of mastery and social support) explain a significant portion of these variations. The transition to university has no effect on mental health except on Quebec women who are more vulnerable than those more advanced in their academic curriculum. Finally, the results also highlight some of the stress proliferation process which are gender specific.

Keys Words: Student, Stress, University, Transition

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ANNEXES.....	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : La détresse psychologique chez les étudiants universitaires et ses déterminants : état des connaissances.....	4
1.1 Les déterminants psychosociaux de la détresse psychologique des étudiants.....	5
1.1.1 La réussite scolaire	7
1.1.2 La précarité financière	9
1.1.3 Gestion du temps et conciliation emploi-études.....	10
1.1.4 La transition vers les études supérieures	12
1.1.5 Les ressources.....	15
1.1.7 Comportement de <i>coping</i> et le sentiment de contrôle	17
1.1.8 Le modèle demande-contrôle	19
1.1.9 Écart de santé mentale selon le sexe.....	21
1.1.10 Limites des études consultées.....	22
1.2 La théorie sociologique du stress.....	25
1.3 Modèle conceptuel et hypothèses de recherche.	27
CHAPITRE 2 : Méthodologie.....	31
2.1 Enquête sur les campus canadiens 2004	31
2.1.1 Plan d'échantillonnage	32
2.1.2 Qualité de l'échantillon.....	33
2.1.3 Procédure de la collecte de données	33
2.1.4 Sous-échantillon à l'étude.....	34
2.2 Les mesures.....	34
2.2.1 Variable contrôle.....	34
2.2.2 La variable dépendante	35
2.2.3 Les variables indépendantes	36
2.3 Les analyses	39

2.3.1 Analyses exploratoires.....	39
2.3.2 Régression linéaire multiple	39
2.4 Analyses préliminaires	41
2.4.1 Distribution de la variable dépendante	41
2.4.2 Valeurs manquantes.....	42
2.4.3 Les cas extrêmes.....	42
2.4.4 La multicolinéarité.....	43
2.4.5 Pondération des données	43
2.4.6 Diagnostic des modèles de régression	43
CHAPITRE 3 : Résultats des analyses	45
3.1 Description de l'échantillon à l'étude.....	45
3.3 Comparaison entre les hommes et les femmes	50
3.4 Comparaison entre le Québec et le reste du Canada.....	51
3.5 Conclusion et synthèse des résultats.....	53
CHAPITRE 4 : Discussion	55
4.1 Les stressors et leur impact sur la détresse psychologique	56
4.2 Les ressources et leur impact sur la détresse psychologique.....	59
4.3 L'année d'étude.....	63
4.5 Limites de ce mémoire	64
CONCLUSION	66
Bibliographie	68

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle conceptuel.....	28
Figure 2 : Modèle empirique	29
Figure 3 : Distribution du GHQ.....	42
Figure 4 : Le general health questionnaire (GHQ-12)	i
Figure 5 : Évaluation de la normalité des résidus.....	vi
Figure 6 : Évaluation de l'homogénéité de la variance.....	viii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Participation des étudiants.....	32
Tableau 2 : Statistiques descriptives selon le sexe	46
Tableau 3 : Proportion de la variance expliquée par chacun des blocs de variables dans le modèle.....	47
Tableau 4 : Analyse de régression des stressseurs et des ressources sur la détresse psychologique des étudiants universitaires, stratifiée selon le sexe, ajustée selon la région. Canada, 2004.....	48
Tableau 5 : Analyse des interactions selon le sexe ajustée en fonction de la région.....	50
Tableau 6 : Analyse des effets d'interactions entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection de la détresse psychologique pour les étudiantes québécoises.....	52
Tableau 7 : Solution finale de l'analyse factorielle du GHQ-12	iv
Tableau 8 : Analyse des régression selon le sexe ajuste en fonction de la région.....	x
Tableau 9 : Analyse des interaction selon la région, stratifiée selon le sexe.....	xii
Tableau 10 : Analyse des effets d'interaction entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection de la détresse psychologique pour les étudiantes québécoises.....	xiii

LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Modèle conceptuel	i
Annexe II : Modèle empirique	ii
Annexe III : Distribution du GHQ	vi
Annexe IV : Le general health questionnaire (GHQ-12)	x
Annexe V : Évaluation de la normalité des résidus	xii
Annexe VI : Évaluation de l'homogénéité de la variance	xiii

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Mme Andrée Demers qui a agi à titre de directrice. Ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans ces nombreux conseils et interventions.

Je me dois aussi de remercier tous ceux et celles qui, de près ou de loin, m'ont aidé et soutenu tout au long de mon processus de rédaction. Mes parents, Carmen et Mirel, qui m'ont soutenu financièrement et moralement. Ma tante Cecylia qui m'a donné de précieux conseils de rédaction. Et finalement, mes grands-parents qui m'ont encouragé dans la poursuite de mes études.

Je dois également adresser un remerciement spécial à ma conjointe Karine, qui m'a beaucoup aidé avec mes corrections et qui m'a soutenu dans les périodes difficiles. Merci de ta patience !

Merci !

Bonne lecture

INTRODUCTION

Un des constats récurrents des enquêtes en épidémiologie psychiatrique sur l'état de santé des étudiants universitaires est la forte prévalence de dépression et de troubles anxieux au sein de cette population. Ce phénomène de société est présent dans la plupart des pays occidentaux, dont les États-Unis (Soet et Sevig 2006), la France (Lafay, Manzanera et coll. 2003), la Suisse (Vaez et Laflamme 2008) et le Royaume-Uni (Stewart-Brown, Evans et coll. 2000) et l'Australie (Bitsika, Sharpley et coll. 2010). Au Canada, une large enquête menée en 2004 auprès d'étudiants de premier cycle universitaire indique que près d'un tiers des étudiants (29,2 %) souffriraient d'un problème de détresse psychologique (Adlaf, Demers et coll. 2005).

Certains auteurs défendent l'idée que la tranche d'âge des 18 à 25 ans, qui compose l'essentiel de la population étudiante, est aussi celle où se retrouve la plus forte concentration de problèmes de santé mentale, d'abus de drogues et d'alcool (Kessler et Walters 1998; Ialomiteanu, Adlaf et coll. 2011). Au Québec, on estime que les individus seraient le plus à risque de développer un problème de santé mentale entre 18 et 24 ans (Poulin, Odette et coll. 2004). D'ailleurs, une enquête réalisée en 2009 sur les dépendances et la santé mentale chez les adultes habitant la province de l'Ontario confirme que le groupe des 18 à 29 ans serait plus vulnérable que le reste de la population (Ialomiteanu, Adlaf et coll. 2011).

En dépit de cela, plusieurs études soulignent une disparité entre les résultats recueillis dans les universités et ceux tirés de grandes enquêtes nationales sur la santé mentale. L'institut de médecine sociale et préventive de l'Université de Genève a montré que les problèmes de santé mentale étaient plus fréquents chez les étudiants universitaires que chez les non-étudiants du même âge, notamment concernant les difficultés de concentration, les problèmes de nervosité et d'anxiété et les problèmes de surmenage (Etter et Perneger 1997). D'ailleurs, un écart a aussi été observé entre les étudiants et le reste de la population dans la même tranche d'âge en France (Migeot, Ingrand et coll. 2006) et au Royaume-Uni (Roberts, Golding et coll. 1999; Stewart-

Brown, Evans et coll. 2000). Cependant, une étude réalisée à partir des données de la *National Epidemiological Survey of Alcohol* indique qu'aux États-Unis, il n'y aurait pas de différence significative entre les étudiants universitaires et la population du même âge dans la prévalence des troubles psychiatriques tels que mesurés par le DSM-IV (Blanco, Okuda et coll. 2008).

La plus forte prévalence de la détresse psychologique chez les étudiants universitaires en comparaison à la population active dans la même tranche d'âge suggère que leur condition d'étudiants soit directement responsable des écarts observés. Les travaux sur les déterminants sociaux de la santé mentale associent la détresse psychologique, la dépression et l'anxiété aux rôles sociaux et aux conditions dans lesquelles s'exercent ces rôles (Pearlin 1983). L'environnement dans lequel évoluent les étudiants est différent de celui de leurs pairs non étudiants à de nombreux égards. Les étudiants universitaires sont exposés à une accumulation de contraintes résultant du processus de développement identitaire (professionnel, personnel, sexuel), mais également à une charge de travail élevé, à une forte compétition, aux difficultés financières et aux inquiétudes engendrées par le contexte socio-économique (Kadison et DiGeronimo 2004). Leur bien-être psychologique dépend non seulement d'expériences propres au contexte des études universitaires, mais également de contraintes qui sont imposées par leur statut. Le cumul de ces sources de tension peut, dans certaines circonstances, constituer un environnement favorisant l'émergence de problèmes de santé mentale.

Les troubles de santé mentale ont généralement des répercussions négatives sur de multiples facettes des activités quotidiennes des individus. Chez les étudiants, des études ont démontré que le mal-être psychologique serait associé à une moins bonne performance académique (Brackney et Karabenick 1995), au décrochage scolaire (Szulecka, Springett et coll. 1987), à une consommation d'alcool plus fréquente (Perkins 1999), à l'usage de drogue (Lanier, Nicholson et coll. 2001) et à l'idéation du suicide (Westefeld et Furr 1987). De plus, souffrir de détresse psychologique au début de l'âge adulte aurait des conséquences sur plusieurs dimensions du bien-être futur de l'individu,

incluant le succès académique (Kessler, Foster et coll. 1995) et par conséquent l'insertion sur le marché du travail. C'est pourquoi il est primordial de développer le corpus de connaissances sur la santé mentale des étudiants universitaires et ses déterminants.

Les constats mentionnés précédemment ont inspiré notre démarche de recherche. L'objectif général de ce mémoire est de mieux comprendre de quelle manière l'expérience de la vie universitaire façonne la santé mentale des étudiants. Plus spécifiquement, ce mémoire porte sur la détresse psychologique, soit un état pré-pathologique. La théorie sociologique du stress, qui postule que la santé mentale est liée à la position que l'on occupe dans la structure sociale en matière de rôles et de statuts, servira à comprendre la contribution du rôle d'étudiant à l'apparition de la détresse psychologique. Plus spécifiquement, nous examinerons leur exposition aux contraintes (stresseurs) et aux ressources modulées par leur situation dans la structure sociale ainsi que leurs réactions relativement à celles-ci. Les mécanismes qui articulent ces différents éléments détermineront l'émergence de circonstances stressantes et la capacité des individus à gérer ce stress.

Ce mémoire sera divisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous ferons une recension des connaissances sur les déterminants sociaux de la santé mentale en milieu universitaire. Nous présenterons ensuite la théorie sociologique du stress qui servira de cadre théorique à nos analyses et nous terminerons ce chapitre par la présentation de notre modèle conceptuel et de nos hypothèses de recherche. Le deuxième chapitre sera consacré à une description de la méthodologie que nous utiliserons pour tester nos hypothèses de recherche. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats des analyses, et finalement, le quatrième chapitre sera le lieu d'une discussion sur les résultats obtenus, sur les limites de notre étude (notamment celles liées à l'utilisation de données secondaires) et sur les pistes de recherches futures.

CHAPITRE 1 : LA DETRESSE PSYCHOLOGIQUE CHEZ LES ETUDIANTS UNIVERSITAIRES ET SES DETERMINANTS : ETAT DES CONNAISSANCES.

Aujourd'hui, la majorité des spécialistes en santé mentale s'accordent à dire que les troubles psychologiques, comme l'anxiété et la dépression, résultent d'une combinaison de prédispositions génétiques et psychologiques, mais aussi de circonstances sociales et culturelles. Toutefois, la détresse psychologique est souvent abordée sous un angle clinique seulement, ce qui suppose que l'on attribue ces désordres à des causes de nature interne et donc individuelle. Certes, les psychologues ont toujours insisté sur l'importance que revêtaient les influences environnementales sur la santé mentale, mais la démarche de recherche qu'ils préconisent favorise l'étude des processus psychiques qui gèrent les menaces extérieures au détriment des mécanismes sociaux à l'origine de celles-ci. La sociologie se distingue des autres disciplines dans la mesure où elle recherche les causes de la souffrance psychologique dans l'environnement et dans la position sociale des individus (Thoits 1999). Par conséquent, elle nous aide à comprendre pourquoi la santé mentale se distribue différemment selon des groupes d'individus qui partagent des caractéristiques similaires. Or, la forte prévalence de la détresse psychologique chez les étudiants universitaires met en évidence la présence de facteurs de risques qui seraient possiblement communs à ce groupe d'individus, issus de leur position dans la hiérarchie sociale. C'est pourquoi une démarche d'enquête s'appuyant sur des théories sociologiques paraît alors mieux adaptée à l'objectif de ce mémoire, c'est-à-dire comprendre les mécanismes sociaux menant à la détresse psychologique chez les étudiants.

Dans ce chapitre, nous présenterons en premier lieu une synthèse des connaissances sur les déterminants sociaux de la santé mentale des étudiants universitaires en nous attardant davantage aux études qui font ressortir l'exposition au stress comme principale cause des désordres psychologiques. Par la suite, nous aborderons la question des contraintes issues du statut d'étudiant et des ressources (du soutien social et du sentiment de contrôle) susceptibles d'en réduire les effets sur la santé mentale ainsi que les écarts entre les femmes et les hommes. Cette section se

terminera par une brève discussion sur les limites des études consultées. En deuxième lieu, nous présenterons la théorie sociologique du stress qui servira de cadre théorique pour notre analyse. Cette théorie postule que les écarts en santé mentale sont le résultat d'une distribution asymétrique des contraintes et des ressources en fonction du statut social. Finalement, nous allons clore ce chapitre par la présentation de notre modèle conceptuel et des hypothèses de recherches qui en découlent.

1.1 Les déterminants psychosociaux de la santé mentale des étudiants

La documentation en épidémiologie psychiatrique reconnaît le stress sous forme de tensions ou contraintes comme l'un des indicateurs parmi les plus fiables servant à prédire les troubles dépressifs et anxieux. (Mirescu et Gould 2006). Or, un corpus de recherche en constante expansion confirme que le rôle d'étudiant figure parmi les occupations les plus stressantes (Felsten et Wilcox 1992 ; Winefield 1993 ; Cotton, Dollard et coll. 2002). En effet, le stress généré par le contexte universitaire dérive de la présence d'une combinaison de facteurs interdépendants de nature chronique ou ponctuelle, objectifs ou subjectifs, découlant de l'exercice de ce rôle. Suivant cette logique, identifier les principales sources de stress auxquels les étudiants sont exposés est un premier pas vers une meilleure compréhension des mécanismes sociaux à l'origine de leur mal-être. Cependant, avant de nous engager dans une description exhaustive, nous examinerons un listage des sources de stress identifiées dans les études sur la question, ce qui nous permettra de conceptualiser nos grandes catégories de stressseurs universitaires.

Reda Abourasie (1994) a soumis un échantillon de 675 étudiants en deuxième année provenant de neuf départements du *Wales College of Cardiff* à deux questionnaires, le *Academic Stress Questionnaire* (ASQ) et le *Life Stress Questionnaire* (LSQ), mesurant le niveau de stress ambiant. Les résultats tirés de ce sondage ont permis de dégager une liste de stressseurs universitaires dont les principaux, en ordre décroissant, sont les suivants : les résultats aux examens, l'étude en vue des évaluations, la surcharge de travail, la quantité de matière à apprendre, l'atteinte des standards de

réussite (imposés et auto-imposés), les essais et les travaux faits à la maison, la précarité financière, le manque de temps pour étudier et l'organisation de la charge de travail.

Bitsika et ses collègues (2010a) ont pour leur part cherché à déterminer les principaux changements qui surviennent au cours de la transition vers l'université. Un questionnaire, construit à partir d'une enquête qualitative réalisée auprès d'étudiants de première année (Bitsika, Sharpley et coll. 2010b), a été distribué à un échantillon de 402 volontaires de l'Université Bond (Australie). Les dix changements les plus souvent mentionnés, en ordre décroissant, ont été le stress occasionné par les dates limites (76.7 %), les inquiétudes vis-à-vis de la charge de travail exigée (76, 3 %), se sentir coupable d'éviter les périodes d'étude (74, 3 %), les inquiétudes par rapport à la réussite universitaire (74.1 %), être épuisé (73, 6 %), avoir moins de temps libre (71.1 %), payer pour les livres et le matériel scolaire (69,9 %), organiser son horaire pour étudier (65.2 %), manger à des heures irrégulières (64, 2 %) et finalement, avoir de la difficulté à se lever le matin (60, 5 %). Les répondants devaient ensuite spécifier si ces changements avaient eu un impact positif ou négatif sur leur vie. Tous les changements mentionnés ci-haut étaient perçus de manière négative. En terme d'association avec la santé mentale, la prévalence et la qualité de ces changements étaient de forts indicateurs d'anxiété et de dépression.

Finalement, dans un effort pour mieux conceptualiser les principales sources de stress universitaire chronique, Heins, Nicklol Fahey et collaborateurs (1984) ont mené une enquête auprès d'un échantillon de 350 étudiants sélectionnés dans quatre facultés de l'Université d'Arizona (médecine, droit, psychologie et chimie). Le recours à des analyses factorielles a permis aux auteurs d'identifier six grands domaines conceptuels du stress chez les étudiants : 1) le stress académique; 2) la gestion de l'emploi du temps; 3) la peur de l'échec; 4) les interactions en classe; 5) la précarité financière; 6) les angoisses liées au contexte géopolitique (guerres, économie, etc.). Les résultats indiquent que les indices de stress moyen les plus élevés proviennent de la gestion de l'emploi du temps, de la précarité financière et du stress académique, et ce, indépendamment du domaine d'étude.

Quatre grands facteurs de stress se dégagent des études mentionnées ci-haut. Les stressseurs les plus importants, en fréquence ou en intensité, sont spécifiques au statut d'étudiant et concernent la réussite scolaire, la gestion du temps, la précarité financière et la transition vers les études postsecondaires. Chacun de ces grands domaines du stress sera analysé en détail dans les sections subséquentes, en commençant par la réussite scolaire.

1.1.1 La réussite scolaire

La peur de l'échec constituerait une source de préoccupation importante pour les étudiants et serait fortement reliée au stress (Heins, Nickloll Fahey et coll. 1984; Abouserie 1994) ainsi qu'à une augmentation du risque d'anxiété et de dépression (Bitsika, Sharpley et coll. 2010). Certains auteurs suggèrent que la nature très compétitive des institutions d'enseignement supérieur contribuerait à créer un climat de tension. Urdan et Midgley (2001) affirment que les étudiants sont sans cesse confrontés à des situations où des informations concernant leur compétence et leur intelligence sont exposées à la vue des professeurs et de leurs collègues de classe. En outre, les systèmes de classement des universités, comme les grades ou la moyenne pondérée, leur permettent de se situer dans un modèle hiérarchique basé sur la performance et ainsi de se comparer entre eux sur une base objective. Les travaux de Kearns et Forbes (2008) sur l'auto-handicap¹ comme mécanisme de défense psychologique en milieu scolaire soulignent que ces situations d'évaluation pourraient être perçues comme des menaces potentielles au sentiment de compétence. C'est pourquoi certains étudiants auraient recours à des stratégies d'auto-handicap, qui inclut des comportements comme la procrastination, en vue de se prémunir contre les répercussions d'un échec éventuel sur l'estime de soi.

Selon Kadison et DiGeronimo (2004), les étudiants qui accordent beaucoup d'importance à leurs grades auraient tendance à être plus stressés et auraient le

¹ Mécanisme de défense psychologique qui consiste à créer délibérément des obstacles à sa propre réussite afin de manipuler les attributions causales en cas d'échec (Kearns, Forbes et al. 2008)

sentiment de retirer moins de leur éducation. Les raisons qui peuvent motiver la recherche de l'excellence peuvent être variées : la pression des parents, le désir d'étudier au cycle supérieur dans un programme contingenté, l'espoir d'obtenir un emploi mieux rémunéré, le sentiment d'accomplissement, etc.. L'intensité du stress produit par les évaluations dépendrait surtout de la signification et de l'importance accordée au rôle d'étudiant. Comme le souligne Pearlin, plus un rôle est important pour un individu, plus les tensions qui sont vécues au sein de ce rôle risquent d'avoir un impact sur la santé (Pearlin, 1989). Les résultats d'une enquête de Furr et ses collaborateurs (2001) menée auprès de 1400 étudiants d'une université du Midwest (États-Unis) confirment que l'insatisfaction vis-à-vis de la performance académique est la première cause de dépression rapportée par les étudiants ayant vécu au moins un épisode de dépression depuis leur arrivée au collège.

Pour comprendre le lien entre la santé mentale et la performance académique, il est aussi important de considérer le rôle de l'éducation dans le processus d'insertion sur le marché du travail. Angélique Del Rey (2010) constate que beaucoup de jeunes considèrent que la position occupée sur le marché du travail est la condition objective de la réussite sociale et que l'éducation est la clé pour obtenir les positions les plus avantageuses. Dans cette logique, la réussite sociale dépend largement du niveau d'éducation, qui devient alors un enjeu économique important. Ainsi, le rôle d'étudiant peut aussi être porteur d'une autre signification, qui est celle de vecteur d'insertion sur le marché du travail. Dans le cadre d'une enquête portant sur le stress, Michie, Glachan et collaborateurs (2001) ont voulu vérifier l'existence d'un lien entre les raisons qui motivent la poursuite d'études universitaires et le stress rapporté. Quatre types de motivations, c'est-à-dire le contact social, l'avancement professionnel, la stimulation sociale et l'intérêt cognitif, ont été testés. Lorsque la principale motivation des étudiants était l'avancement professionnel, ils faisaient l'expérience d'un niveau de stress plus élevé par rapport aux autres catégories de motivation. Pour les étudiants ayant des aspirations de carrière déterminées, l'échec, en plus de porter atteinte au sentiment de compétence, menace le projet professionnel pour lequel ils ont investi temps et argent.

1.1.2 La précarité financière

Vivre dans une situation de précarité financière aurait généralement une incidence négative sur le bien-être psychologique des individus. Au cours des dernières années, le lien unissant la situation financière et santé mentale fut l'objet de nombreuses publications. Ces recherches ont permis d'observer, entre autres, que la distribution sociale des troubles psychologiques peut varier selon le statut socioéconomique (Lorant, Delière et coll. 2003), les problèmes financiers (Aneshensel 2009), la difficulté à payer ses comptes (Marmot, Ryff et coll. 1997) et l'évaluation subjective du statut financier (Selenko et Batinic 2011).

L'hypothèse que la situation financière précaire de certains étudiants ait des répercussions délétères sur leur santé mentale a été vérifiée à quelques reprises. En effet, Roberts, Golding et coll. (1999) ont réalisé une enquête auprès de 360 étudiants sélectionnés dans deux universités londoniennes afin d'obtenir des informations concernant leur situation financière et leur état de santé. Des analyses de régression linéaire sur ces données ont démontré qu'un indice plus élevé au GHQ, indiquant la présence d'un problème de détresse psychologique, serait lié à la difficulté à payer ses factures, à travailler de longues heures en dehors des cours et à avoir songé à abandonner ses études. Une enquête longitudinale réalisée auprès d'un échantillon de 351 étudiants aussi sélectionnés dans une université du Royaume-Uni a révélé que les difficultés financières et les problèmes de santé seraient les deux expériences indésirables liées à une détérioration de la santé mentale à mi-parcours de la deuxième année de scolarité (Andrews et Wilding 2004). D'ailleurs, selon cette étude, la précarité financière triplerait les risques qu'un étudiant soit diagnostiqué dépressif au cours de son cursus académique. Ces résultats concordent avec les travaux d'Eisenberg et collaborateurs (2007) qui ont démontré que les étudiants d'une grande université américaine qui éprouvaient des difficultés financières étaient plus à risque d'être dépistés positif pour la dépression et les troubles d'anxiété. Cette enquête démontre également que le statut socio-économique des parents serait un facteur de risque

supplémentaire. En effet, les étudiants provenant d'une famille à faible revenu seraient non seulement exposés à un plus grand risque de dépression, mais aussi plus vulnérables aux idées suicidaires que ceux issus de famille à revenu moyen ou élevé.

Une enquête internationale examinant le lien entre la dépression et le statut socioéconomique auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires en provenance de 23 pays² confirme ces résultats (Stephoe, Tsuda et coll. 2007). La relation entre la présence de symptômes de dépression et le revenu des parents a été observée dans 20 pays, excluant la Colombie, la Bulgarie et la Roumanie. Il paraît alors pertinent d'explorer la problématique de la conciliation entre emploi et étude. Les étudiants se retrouvant dans une situation financière précaire sont possiblement plus enclins à occuper un emploi rémunéré et à y consacrer beaucoup d'heures en dehors des cours, ce qui soulève la question de la gestion du temps et de la conciliation emploi-études.

1.1.3 Gestion du temps et conciliation emploi-études

Les derniers rapports sur l'évolution de la conciliation « emploi-études » au Québec indiquent une progression du travail rémunéré pendant les études. Les données recueillies par l'ICOPE³ entre 1996 et 2006 montrent une augmentation de la proportion d'étudiants qui occupent un emploi lors de leur premier trimestre universitaire de 58 % en 1996 à 71 % en 2006 (Bonin 2007). Cependant, les publications sur le phénomène de l'emploi étudiant au Canada indiquent que ce dernier n'est pas nécessairement nuisible aux études, à condition de ne pas excéder un certain nombre d'heures de travail données par semaine. Csikszentmihalyi et Schneider (2000) suggèrent que, dans la majorité des cas, l'emploi est perçu de manière positive par les étudiants. En effet, en plus de promouvoir plus d'autonomie personnelle et financière, être salarié contribuerait à entretenir une meilleure image de soi. Un sondage réalisé auprès de 14 000 étudiants du

² Bulgarie, Colombie, Belgique, Angleterre, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Corée, Pays-Bas, Pologne Portugal, Slovaquie, Afrique du sud, Espagne, Roumanie, Taiwan, Thaïlande, Etats-Unis, Venezuela.

³ Indicateurs de Conditions de Poursuite des Études

réseau des universités du Québec⁴ (Bonin, 2007) vient appuyer les conclusions de Csikszentmihaly et Scheinder. Celui-ci révèle que 71 % des étudiants de premier cycle occupent un emploi au premier trimestre de leur programme d'études et qu'ils y accordent en moyenne 25 heures par semaine. À la suite de l'analyse des données obtenues, Bonin conclut que le travail rémunéré n'est pas nécessairement un obstacle à la réussite scolaire et que les étudiants qui occupent un emploi seraient même plus nombreux à passer leurs examens. Néanmoins, les bienfaits de la conciliation « emploi-étude » mentionnés dans les études citées ci-haut ne font pas l'unanimité chez les chercheurs.

Certaines études suggèrent que cette conciliation, en plus d'être nuisible à la réussite, pourrait causer préjudice au bien-être psychologique des étudiants. À titre d'exemple, une enquête menée par Hilary Metcalf (2003) dans quatre universités britanniques a démontré qu'environ 30 % des étudiants qui occupent un emploi éprouvent des difficultés à gérer leurs études et les obligations liées à leur emploi. Ceci aurait pour effet de réduire le temps qu'ils consacrent à l'étude, aux devoirs et aux loisirs. Selon les recherches sur le stress, ces contraintes de temps ont le potentiel de générer ce que Pearlin (1983) désigne comme des conflits inter-rôle, où une tension résulte des demandes incompatibles des rôles dans lesquelles un individu s'investit.

Toutefois, les études qui établissent un lien direct entre le nombre d'heures consacré à un emploi et le bien-être psychologique sont plutôt rares. Roberts et ses collaborateurs (1999), rappelons-le, ont révélé la présence d'une relation entre un faible indice de bien-être psychologique et le fait de travailler de longues heures. Étant donné que le nombre d'heures travaillé et la santé mentale sont aussi liés aux difficultés à payer les factures, les mécanismes qui articulent ces trois éléments ne sont pas encore bien compris par les auteurs et ne peuvent aboutir à des conclusions définitives. Cependant, l'existence d'un seuil critique où le nombre d'heures consacré au travail rémunéré entre en conflit avec les exigences du statut d'étudiant n'est pas remise en question. En principe, ce seuil devrait varier en fonction de divers facteurs : la charge de

⁴ UQAM, TÉLUQ, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT, ETS, ENAP

cours, le programme académique, le type d'emploi occupé, les caractéristiques individuelles de chaque étudiant et le contexte socioéconomique.

Les constats mentionnés précédemment semblent décrire une relation curvilinéaire entre la santé mentale et le nombre d'heures travaillées. Considérant que cette possibilité n'a pas été explorée, il est possible qu'au départ le fait de travailler procure des effets bénéfiques sur le bien-être psychologique des étudiants, mais qu'à partir d'un certain nombre d'heures hebdomadaires on remarque une diminution du bien-être psychologique dû à l'émergence de conflits inter-rôle. Néanmoins, le manque d'études sur la question nous empêche de confirmer cette hypothèse.

1.1.4 La transition vers les études supérieures

Bien que tous les étudiants soient sujets au stress des études, ceux en première année sont confrontés à un ensemble de circonstances particulières. L'entrée à l'université est accompagnée d'un certain nombre de transitions qui peuvent poser des défis importants. Les nouveaux étudiants sont soumis à de nombreux changements, touchants divers aspects du développement identitaire, sur une courte période de temps (Kadison et DiGeronimo 2004). Ils doivent devenir plus autonomes dans leur cheminement scolaire et prendre des décisions importantes concernant leur avenir professionnel. Les recherches sur le stress ont démontré que les événements qui perturbent le quotidien, la plupart étant de nature transitoire, peuvent se traduire par de nombreuses tensions internes susceptibles d'interagir avec l'état de santé (George 1993).

L'étude des transitions et de leurs conséquences sur la santé repose sur deux grandes hypothèses de recherche. La première propose que l'effet cumulatif d'une surexposition au changement sur une courte période de temps génère des difficultés d'adaptation qui créeront des tensions susceptibles de compromettre la santé physique et mentale, tandis que la seconde postule que c'est la qualité de cette transition qui définit son impact sur la santé (George 1993). Cette deuxième hypothèse suggère qu'une transition n'est pas nécessairement bénéfique ou néfaste pour l'être humain; ce sont les

caractéristiques contextuelles des changements occasionnées qui déterminent son impact sur la santé (Pearlin 1989). Ces deux hypothèses sont abordées indirectement dans les études subséquentes.

L'hypothèse selon laquelle l'effet cumulatif des changements vécus lors de la transition vers l'université aurait un effet délétère chez les étudiants est soutenue dans l'étude d'Alain Coulon (1997) sur le métier d'étudiant. Cette étude décrit le processus d'une adaptation réussie à la vie universitaire d'étudiants français. L'auteur compare l'entrée à l'université à un rite de passage où les étudiants sont confrontés à un nombre important de situations nouvelles auxquelles ils doivent faire face. Parmi ces changements, Alain Coulon a identifié la séparation avec le statut passé, la perte des repères familiaux, la confrontation à la masse et la gestion d'une nouvelle façon de travailler, d'une nouvelle autonomie. Les entrevues qu'il a réalisées auprès de ses étudiants indiquent que les nouveaux arrivants sont souvent en proie au désarroi devant la complexité des règles qui régissent les universités et que cette condition peut donner lieu à un retrait, délibéré ou non, de leur programme d'études. Selon Coulon, la clé d'une insertion réussie réside dans un processus de naturalisation de l'étudiant à son nouveau milieu.

Adoptant une démarche qui rejoint l'hypothèse selon laquelle la qualité des changements occasionnés par la transition est responsable des désordres psychologiques, Bitsika, Sharpley et Rubenstein (2010b) ont interrogé 32 étudiants australiens de premier cycle sur les principaux changements vécus à la suite de leur entrée à l'université et sur la façon dont ceux-ci étaient perçus. Une analyse approfondie de ces entrevues a mis en évidence une diminution des sources de plaisirs présentes dans les six sphères conceptuelles mesurées par cette enquête (la sphère physique, émotionnelle, cognitive, relationnelle, matérielle et des activités quotidiennes). La majorité des étudiants interviewés ont rapporté avoir subi des conséquences négatives multiples en réponse à ces changements : mauvaises habitudes de vie, fatigue, anxiété, mal de tête, stress et détérioration de la santé mentale. En revanche, ces changements n'avaient pas toujours une connotation négative. Les participants ont aussi fait mention de plusieurs

répercussions positives comme se trouver un nouveau but dans leur vie, prendre plaisir aux études, penser de manière plus efficace, rencontrer de nouvelles personnes avec des intérêts similaires, développer leur sens de l'organisation et devenir plus productif dans leur manière de travailler. Néanmoins, il faut rappeler que dans le cadre de l'enquête subséquente les dix changements les plus fréquents chez les nouveaux étudiants étaient tous perçus de manière négative en moyenne et qu'ils étaient liés à l'anxiété et la dépression (Bitsika, Sharpley et coll. 2010a).

Si les études consultées mettent généralement en évidence le fait que la transition vers l'université est une période de grands bouleversements, très peu d'entre elles s'interrogent sur les conséquences de ces circonstances sur la santé mentale. Sarah Fisher et Hood (1987) ont comparé les résultats d'un examen psychologique complété par 102 étudiants écossais (36 habitant chez leurs parents et 66 dans les résidences de l'université) avant la rentrée scolaire et six semaines après le début des cours. Les résultats indiquent une augmentation de l'indice de dépression et d'anxiété durant cette période. Cette enquête a aussi révélé que les modalités résidentielles n'auraient aucun effet sur le bien-être psychologique des étudiants. Cette dernière information est surprenante, car comme le soulignent les auteurs, les étudiants qui doivent quitter la maison pour aller vivre en résidence vivent une rupture beaucoup plus profonde avec des aspects de leurs habitudes de vie précédente, ce qui aurait dû normalement avoir des conséquences sur la santé mentale.

À défaut de poser le problème directement, certains auteurs ont levé le voile sur des pistes de recherche intéressantes. Ainsi, l'enquête sur les campus canadiens a révélé que la prévalence de la détresse psychologique avait tendance à décroître avec la progression dans le cursus académique (Adlaf, Gliksman et al. 2001). Ce constat suggère que les nouveaux arrivants deviendraient moins vulnérables à mesure qu'ils progressent dans leur cursus académique, ou encore que les étudiants les plus vulnérables auraient davantage tendance à abandonner les études (effet de sélection).

Finalement, une série d'entrevues dirigées auprès de 132 étudiants américains ont permis Terenzini, Rendon et coll. (1994) d'identifier une série de facteurs risquant de faire varier la nature et les dynamiques du processus de transition. Parmi ces facteurs, les auteurs ont inventorié : les antécédents sociaux, familiaux, et éducationnels; la personnalité des étudiants; l'orientation éducationnelle et professionnelle; les aspirations; la nature et la mission de l'institution fréquentée; les pairs; la faculté; les employés de la faculté; la nature de l'ensemble de ces relations. Il est alors difficile de formuler des hypothèses concernant l'effet de la transition sur le bien-être psychologique sans prendre en compte tous les facteurs qui en font varier l'expérience.

1.1.5 Les ressources

Le risque de morbidité psychiatrique ne peut être correctement prédit uniquement en tenant compte de l'intensité des sources de stress auxquelles les individus sont exposés. Sous l'influence du stress, les individus peuvent mobiliser une grande variété de comportements, de perceptions, de cognitions, qui souvent peuvent agir directement sur les circonstances difficiles ou modérer l'impact de celles-ci sur la santé (Pearlin, Menaghan et coll. 1981). Ceux-ci sont désignés collectivement en tant que ressources protectrices. Aux fins du présent mémoire, nous aborderons les ressources suivantes : le soutien social, le *coping* et le sentiment de contrôle.

1.1.6 Le soutien social

Le soutien social est connu pour jouer un rôle protecteur contre les effets néfastes du stress sur la santé mentale. Cette fonction des liens sociaux est dorénavant largement documentée dans le corpus de recherche de l'étude de la santé des populations. (Cohen et Wills 1985; Henderson 1992 ; Brugha, Morgan et coll. 2003). C'est pourquoi certains chercheurs, dont Mallinckrodt et Leong (1992), se sont interrogés sur l'effet protecteur soutien social contre le stress en milieu scolaire. Leur démarche consistait à interroger 166 étudiants de deuxième cycle dans une grande université de l'Est des États-Unis dans le but d'identifier les sources de soutien les plus bénéfiques. Cette étude rapporte que les étudiants bénéficiant d'un soutien adéquat

seraient moins vulnérables aux conséquences délétères d'une exposition à un stress intense. D'ailleurs, on y compare également le soutien en provenance du programme d'étude à celui issu du milieu familial. Les résultats obtenus indiquent que pour les hommes, obtenir du soutien dans leur faculté aurait un effet direct sur l'anxiété, alors que chez les femmes, le soutien familial aurait un effet indirect en agissant sur le niveau de stress perçu (effet tampon).

Outre les mesures objectives de soutien social, il importe aussi de tenir compte de sa dimension subjective. Un écart entre l'effet sur la santé mentale du soutien perçu et celui des mesures objectives a été enregistré dans le *Healthy Mind Study*, un sondage web auquel 2843 étudiants d'une grande université publique du Midwest ont participé. En analysant les résultats de cette enquête, Hefner et Eisenberg (2009) ont montré qu'une bonne auto-perception de la qualité du soutien social était fortement associée à une diminution de la probabilité d'éprouver des symptômes de dépression, d'anxiété, des pensées suicidaires et des troubles alimentaires, et ce, indépendamment de la fréquence des contacts avec le réseau social. Selon les auteurs, l'auto-perception du soutien social aurait possiblement un effet plus marqué sur la santé mentale que la fréquence des contacts.

Par ailleurs, les relations sociales n'ont pas toujours un effet positif sur les individus. Elles peuvent aboutir à de puissants stressors comme c'est le cas avec les conflits familiaux ou encore l'influence négative des pairs. Par exemple, des études indiquent qu'être impliqué dans une relation amoureuse avec un partenaire abusif (Leino et Kisch 2005) ou avoir des relations tendues avec les parents (Lafay, Manzanera et coll. 2003) contribueraient grandement à l'émergence de problème de santé mentale chez les étudiants concernés.

Les enquêtes que nous avons consultées nous donnent raison de croire que le passage vers l'université pourrait occasionner des bouleversements importants qui touchent la composition du réseau social. Au cours de leur enquête sur la transition vers l'université, Bitzika et collaborateurs (2010b) ont enregistré un certain nombre de

perturbations du réseau social lors d'entrevues auprès de 32 étudiants nouvellement enrôlés dans une université australienne. Ces entrevues ont révélé que 30 des 32 étudiants interrogés ont déclaré la perte d'une relation plaisante lors de leur arrivée à l'université. Les pertes les plus souvent mentionnées sont : une moins bonne communication avec le conjoint(e) et les enfants, une diminution du soutien en provenance de famille, du conjoint et des amis; de la difficulté à avoir accès à des amis du même âge; moins de calme et de compréhension de la part du conjoint(e) et moins de stabilité dans cette relation; moins d'opportunités de socialiser; des difficultés à se faire de nouveaux amis à l'université. Ces résultats indiquent qu'une majorité d'étudiants de première année vivraient une rupture au plan de leur réseau social.

1.1.7 Comportement de *coping* et le sentiment de contrôle

La santé mentale des individus n'est pas entièrement déterminée par leur exposition aux stressseurs et le soutien dont ils disposent. Dans l'adversité, ils ont recours à des stratégies d'adaptation, aussi appelées comportement de *coping*, dont l'objectif est de réduire le stress perçu ou de contenir ces symptômes afin que ceux-ci ne soient pas préjudiciables pour la santé. L'utilisation de certains types stratégie peut réduire ou augmenter les effets néfastes du stress sur la santé mentale comme le montrent les études suivantes.

Dans le cadre d'une enquête longitudinale étalée sur un an Boujut, Koleck et coll. (2009) ont suivi une cohorte de 556 nouveaux étudiants à l'Université de Bordeaux. Cette enquête a permis aux auteurs d'identifier quatre facteurs contribuant à une augmentation du risque de dépression à la fin du deuxième trimestre : 1) un niveau d'hostilité élevé; 2) une faible estime de soi 3) le tabagisme et 4) le genre féminin. Une analyse plus approfondie des données a fait ressortir que le stress académique, la solitude et le *coping* émotionnel⁵ amplifient le risque lié à ces facteurs (à l'exception du genre) alors que la satisfaction envers le soutien familial, le recours au *coping* centré sur

⁵ Type de *coping* orienté vers l'attitude à l'égard de la situation problématique.

le problème⁶ les atténuent. Un constat important peut être tiré de cette enquête : le type de *coping* utilisé aurait des répercussions sur le risque de dépression encouru.

Des résultats similaires ont été rapportés dans une enquête visant à évaluer les impacts d'une insertion difficile auprès d'un échantillon de 927 étudiants français. Spitz, Costantini et coll. (2007) ont constaté que les stratégies de *coping* centrées sur l'évitement et le blâme étaient associées à une augmentation du risque de dépression, contrairement à d'autres mécanismes de *coping* comme la réinterprétation positive, le *coping* actif⁷, la planification, l'acceptation ou l'humour, qui favorisent le maintien de la santé psychologique. Les comportements, attitudes ou croyances mobilisés par un individu pour s'adapter à des circonstances contraignantes sont possiblement aussi diversifiés que l'éventail complet des traits de personnalités recensés (Turner et Lloyd 1999). Par conséquent, il est d'une part difficile de faire une recension exhaustive de ces comportements et d'autre part d'estimer leurs impacts réels sur la santé mentale.

Parmi les ressources répertoriées dans les corpus de recherches sur les déterminants sociaux de la santé mentale, le sentiment de contrôle est celui qui a retenu le plus d'attention (ibid.). Dans le cadre de ces recherches sur le stress, Reda Abouserie (1994) a mesuré les effets protecteurs du sentiment de contrôle auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants. Les résultats obtenus l'amenèrent à la conclusion que ceux qui font preuve d'un sentiment de contrôle externe (c.-à-d. soumis au contrôle d'agents extérieurs) sont plus à risque de déclarer un niveau élevé de stress que ceux qui expriment un contrôle interne (c.-à-d. la capacité à influencer leur situation). Felsten et Wilcox (1992) ont dirigé une étude visant à examiner les effets du stress et du sentiment de contrôle sur la santé mentale de 146 étudiants masculins de l'Université Clarkson aux États-Unis. Selon cette étude, le sentiment de contrôle aurait un effet direct sur la dépression et l'anxiété, réduisant les symptômes de ces désordres psychologiques. Qui plus est, les travaux d'Andrew Steptoe, Tsuda et coll. (2007) ont révélé que le lien entre le sentiment de contrôle et la présence de symptômes dépressifs se retrouverait dans

⁶ Type de « coping » qui vise à résoudre la situation à l'origine du malaise.

⁷ Voir coping centré sur le problème (idem 6)

chacun des pays étudiés⁸, à l'exception de la Roumanie. Les auteurs constatent qu'un sentiment de contrôle fort serait également moins fréquent chez les étudiants provenant d'un milieu pauvre. Leurs analyses démontrent que 27 % de la variation des symptômes dépressifs associés au statut socio-économique des parents est expliquée par le sentiment de contrôle.

D'autres enquêtes sont arrivées à des conclusions comparables sans toutefois faire directement référence au concept de sentiment de contrôle. Les travaux de Westefeld et Furr (1987), ainsi que ceux de Bernard et Bernard (1982) ont démontré que le sentiment d'impuissance chez les étudiants serait lié à une augmentation des risques de dépression et de suicide. Ces recherches amènent un éclairage intéressant sur la contribution des mécanismes de défense mobilisés par les étudiants au maintien de l'équilibre psychologique en période de stress. Cependant, elles ne fournissent que très peu d'information sur le rôle du contexte universitaire dans les processus qui façonnent la capacité individuelle de mobiliser ces comportements.

1.1.8 Le modèle demande-contrôle

En l'absence de repère théorique, certains chercheurs ont choisi de se tourner vers l'étude du stress au travail. Ainsi, c'est dans l'objectif de comprendre comment l'environnement de travail dans lequel les étudiants évoluent va influencer leur bien-être psychologique qu'ils ont adapté le modèle « demande/contrôle » de Karasek et Theorell au contexte universitaire. Ce cadre théorique permet d'étudier les mécanismes unissant trois déterminants du stress au travail : la latitude décisionnelle (le degré de contrôle, l'autonomie de décision), les demandes liées au travail (la quantité de travail, les exigences physiques et psychologiques) et le soutien social des collègues et des superviseurs (Karasek 1979; Karasek et Theorell 1990).

⁸ Voir liste des pays (Idem 2)

Selon le modèle de Karasek, une demande de travail élevée combinée à un faible degré de latitude décisionnelle et un soutien inadéquat des pairs ou des superviseurs a pour conséquence de créer un environnement où le niveau de tension est très élevé. À l'inverse, une charge de travail élevée, lorsqu'elle est modérée par un niveau élevé de latitude décisionnelle et un soutien adéquat des pairs ou des superviseurs, fournit les conditions idéales pour optimiser la productivité et favorise la satisfaction des individus envers leur environnement de travail (Karasek et Theorell 1990). Deux enquêtes ayant testé le modèle « demande/contrôle » sur un échantillon d'étudiants universitaires ont été répertoriées.

Le modèle « demande/contrôle » a d'abord été utilisé lors d'une enquête auprès de 176 étudiants de premier cycle en deuxième année sélectionnés aléatoirement dans un établissement universitaire australien (*University of South Australia*) (Cotton et coll. 2002). Cette enquête a confirmé l'existence d'une relation entre la détresse psychologique chez les étudiants et les dimensions de l'environnement de travail conceptualisés par Karasek : la demande, le contrôle et le soutien social. Selon les résultats obtenus, l'augmentation de l'intensité de la charge de travail occasionnerait une baisse quant à la satisfaction des étudiants et augmenterait le risque de problème de santé mentale. Un degré de latitude décisionnelle élevé et le soutien des pairs étaient, quant à eux, associés à une diminution des symptômes de détresse psychologique. Chambel et Curren (2005) ont aussi testé ce modèle auprès de 825 étudiants inscrits dans trois programmes d'études de premier cycle d'une grande université portugaise. Les résultats recueillis supportent l'existence d'une corrélation négative entre la satisfaction au travail et la demande, ainsi qu'une corrélation positive avec le contrôle et le soutien des pairs. Les mesures d'anxiété et de dépression affichaient une corrélation positive avec la demande et avaient tendance à diminuer à mesure que le soutien des pairs et le contrôle sur la charge de travail augmentaient. L'hypothèse qu'une charge de travail élevée accompagnée d'un haut degré de latitude décisionnelle et du soutien des pairs aurait un effet significatif sur la satisfaction et le bien-être psychologique des étudiants n'a pas été confirmée. En effet, une augmentation de la charge de travail provoque une baisse de la satisfaction et du bien-être psychologique des étudiants, et ce, peu importe

le degré de l'attitude décisionnelle et le niveau de soutien présent. Cependant, le modèle « demande-contrôle » de Karasek démontre que le soutien social agit comme variable modératrice dans la relation entre la charge de travail et la détresse psychologique.

1.1.9 Écart de santé mentale selon le sexe

Nous savons maintenant que les études post-secondaires peuvent être exigeantes sur le plan psychologique. Certains facteurs tels que les contraintes liées aux rôles, la socialisation selon le genre et la discrimination sexuelle pourraient faire en sorte qu'elles soient particulièrement difficiles pour les femmes. L'un des constats récurrents des recherches en épidémiologie psychiatrique est la plus forte prévalence de troubles psychologiques chez les femmes (Cyranski, Frank et coll. 2000; Piccinelli et Wilkinson 2000; Nolen-Hoeksema 2001). Des écarts similaires ont été enregistrés dans le cadre d'enquêtes sur des échantillons représentatifs d'étudiants universitaires (Boggiano and Barrett 1991; Mallinckrodt et Leong 1992 ; Abouserie 1994; Adlaf, Gliksman et al. 2001; Leino et Kisch 2005). Ces écarts peuvent s'expliquer de différentes façons.

La première explication renvoie à l'hypothèse que les femmes seraient plus vulnérables au stress ambiant généré par les études. Reda Abouserie (1994), citée auparavant, s'est aussi intéressée à la question de l'exposition différentielle au stress entre les sexes. En comparant les résultats obtenus lors du sondage auprès des étudiants de *Wales College of Cardiff*, elle a remarqué que l'indice de stress moyen était plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Dans le cadre d'un sondage réalisé auprès de 112 étudiants de premier cycle inscrits dans un programme de psychologie d'une université londonienne, Michie, Glachan et coll. (2001) ont observé que les hommes seraient, en moyenne, plus confiants que les femmes par rapport à l'auto-perception de l'appréciation de leurs habiletés académiques par leurs pairs. Cette enquête a aussi révélé que le niveau de stress perçu en anticipation d'un examen était plus élevé chez les étudiantes par rapport à leurs collègues masculins.

Une seconde explication stipule que les femmes seraient exposées à davantage de stressseurs dus à leur position dans la hiérarchie sociale en terme de genre. Mallinckrodt et Leong (1992), que nous avons cité auparavant, affirment qu'en comparaison à leur homologue masculin, les étudiantes déclarent davantage d'évènements de vie à connotation négative en lien avec le milieu universitaire et la vie familiale. Dans leur environnement familial, les femmes étaient plus susceptibles de rapporter des ressources financières inadéquates, du temps de loisir de moins bonne qualité et moins de cohésion et de soutien. Dans leur programme d'études, elles ont déclaré avoir de moins de flexibilité dans le plan de cours, de peu de soutien et de moins bonne relation avec leur collègue.

Les deux explications semblent trouver un soutien empirique dans la littérature et chacune offre un élément de réponse complémentaire. Néanmoins, il est possible que les écarts enregistrés soient le résultat de mécanismes d'expression distinct de la détresse psychologique selon le sexe. Selon Rosenfield (1999), les femmes vivraient plus fréquemment que les hommes leur détresse psychologique en l'internalisant. En dirigeant leurs émotions négatives sur elles-mêmes, elles manifesteraient davantage de symptômes que les hommes, qui auraient tendance à tourner leurs émotions néfastes vers l'extérieur (abus de drogues et d'alcool, comportements agressifs et anti-sociaux).

1.1.10 Limites des études consultées

Le corpus d'études portant sur la santé mentale des étudiants universitaires demeure peu développé et les études récentes sont rares. Ces études nous ont toutefois permis d'identifier des facteurs de risque et de protection pour la santé mentale des étudiants. Cependant, la démarche de recherche adoptée dans certaines de ces enquêtes comporte des biais qu'il est important de mentionner.

Premièrement, les analyses présentées ne s'appuient pas toujours sur des échantillons probabilistes et leurs résultats ne peuvent par conséquent être généralisés à l'ensemble de la population. Certains chercheurs ont utilisé des échantillons de

volontaires (Gadzella 1994; Bitsika, Sharpley et coll. 2010). D'autres ont utilisé une technique d'échantillonnage par grappe, en sélectionnant des étudiants d'une même classe, d'un même département ou d'une même université (Reifman et Dunkel-Schetter 1990 ; Spitz, Costantini et coll. 2007 ; Boujut, Koleck et coll. 2009). Parfois même, la méthode d'échantillonnage utilisée n'est pas précisée dans la méthodologie (Spitz, Costantini et coll. 2007).

Deuxièmement, les taux de réponses pour les sondages auprès des étudiants universitaires sont généralement faibles. La plupart des enquêtes que nous avons consultées affichent des taux de réponses inférieurs à 60 %. La faiblesse de ce taux de réponses peut être problématique, dans la mesure où les non-répondants pourraient avoir des caractéristiques différentes, ce qui augmente la possibilité de biais dans l'échantillon (Blais et Durand 2003). Peu d'enquêtes font mention des stratégies utilisées pour évaluer la qualité de leur échantillon.

Finalement, le moment où l'enquête a eu lieu est rarement précisé. Connaître les dates auxquelles la collecte des données a été effectuée peut fournir des renseignements cruciaux sur le contexte dans lequel les données ont été recueillies. Il est important de savoir si les chercheurs se sont assurés qu'elle n'a pas lieu trop près de la rentrée scolaire, où les étudiants subissent un stress lié à la nouveauté de la transition, ni trop près des périodes d'examens, où ils sont soumis au stress des évaluations (Eisenberg, Gollust et coll. 2007). Ces circonstances devraient être prises en considération, car elles risquent d'influencer les résultats. Les conclusions qui ont été rapportées précédemment doivent donc être interprétées avec prudence.

Ces divers points de vue concernant les étudiants et leur santé mentale offrent une perspective générale qui nous permettra de contextualiser le rôle des études post-secondaires dans la production des problèmes de santé mentale. En somme, l'état des connaissances a permis de souligner la présence de facteurs sociaux qui influencent la santé mentale des étudiants universitaires. Par ailleurs, les enquêtes consultées montrent que ces facteurs sont en partie spécifiques au statut d'étudiant et que l'étude de la

prévalence des troubles psychologiques dans les universités doit se faire de manière contextuelle. Afin de comprendre les mécanismes par lesquels ces facteurs vont influencer la santé mentale des étudiants, ce mémoire se réfèrera à la théorie sociologique du stress.

1.2 La théorie sociologique du stress

Le *Stress process model* (Pearlin, Menaghan et coll. 1981), aussi connu sous le nom de théorie sociologique du stress, a été conçu pour comprendre les mécanismes qui lient l'organisation sociale à la santé mentale. Cette théorie postule que la position sociale en terme de rôle et de statut déterminerait le niveau stress auquel les individus sont soumis et les ressources disponibles pour contrer ses effets nocifs sur la santé. Le processus évolutif selon lequel l'exposition au stress entrainerait en une détérioration de l'état psychique est décrit en trois étapes : d'abord, des circonstances sociales contraignantes créent des tensions, les individus réagissent à ces tensions en mobilisant des ressources et, finalement, la réaction des individus ainsi que l'intensité du stress perçu détermine les répercussions sur la santé (Pearlin 1989).

Ce modèle théorique identifie les circonstances contraignantes issues de l'environnement social, désigné sous le terme stresseurs, comme l'une des principales causes de stress. Ces stresseurs sont définis comme étant les conditions de vie, les demandes, les contraintes, les conflits, les incertitudes ou les événements perturbateurs mettent à l'épreuve la capacité d'adaptation de l'individu, générant ainsi une forte tension sur l'organisme (Pearlin, Menaghan et coll. 1981; Wheaton 1999). La théorie sociologique du stress fait la distinction entre deux catégories de stresseurs : les événements ponctuels (incluant les changements dans la vie) et le stress chronique (Pearlin, Menaghan et coll. 1981). Les événements ponctuels sont de nature épisodique et impliquent généralement un changement, souvent empreint d'une connotation négative tels un divorce, un décès ou la perte d'un emploi, qu'un individu doit affronter. Les stresseurs chroniques désignent une tension persistante issue de l'environnement et de l'exercice des rôles sociaux (Pearlin 1983 ; Pearlin 1989). Les stresseurs ont tendance à se manifester en essaim (clusters). Pearlin introduit plus tard la distinction entre stresseurs primaires et secondaires pour rendre compte du fait que les stresseurs apparaissent généralement de manière séquentielle suivant un processus de prolifération (Pearlin 1999).

Les croyances, les actions et les interactions dans lesquelles les individus se mobilisent pour répondre à l'adversité sont appelées collectivement des ressources modératrices (Pearlin 1999). Les ressources modératrices contribueraient à réduire les effets délétères du stress sur la santé. La théorie sociologique du stress identifie trois grands types de ressources modératrices : le *coping*, le contrôle et le soutien social (Pearlin 1989). Le concept *coping* désigne tous comportements ou attitudes dont l'objectif est de réduire le stress perçu ou d'en contenir les symptômes afin que ceux-ci ne soient pas préjudiciables pour la santé (Pearlin et Schooler 1978). Le concept de contrôle réfère au sentiment qu'ont les individus de pouvoir orienter leur vie et braver les obstacles (Ross et Sastry 1999). Le soutien social peut être de nature instrumentale ou émotionnelle. Être intégré dans un réseau n'est que la première étape garantissant l'accès à la protection du soutien social. Selon Pearlin, c'est la qualité des relations composant ce réseau qui garantirait l'efficacité du soutien social (Pearlin, Menaghan et coll. 1981). La qualité de ces relations est définie par la réponse aux besoins sociaux de base d'une personne, c'est-à-dire l'affection, l'estime, l'approbation, sentiment d'appartenance, l'identité et la sécurité physique et psychologique (Aneshensel 2009).

La distinction entre contraintes et ressources peut s'avérer difficilement opérationnalisable puisqu'un manque de ressources peut devenir une contrainte et qu'une contrainte n'est pas nécessairement une contrainte pour tous ou dans toutes les situations (Marchand 2004). Par exemple, les exigences d'un programme d'études peuvent être très ou peu contraignantes. Selon Marchand, il faut plutôt examiner les stressseurs sur un continuum.

Une exposition à un stress chronique ou événementiel n'entraînera pas nécessairement le développement de problèmes de santé mentale, mais ces tensions représentent des facteurs de risque si leurs manifestations s'avèrent excessives ou mal gérées (Aneshensel 1999). Le stress agit comme un facteur de risque non spécifique, c'est-à-dire que ses conséquences ne sont pas limitées à un seul type de désordre mental, mais se manifestent parmi un large éventail de dysfonctionnement psychologique comme l'anxiété généralisée ou la dépression (ibid.). C'est pourquoi le bien-être

psychologique est utilisé comme indicateur dans de nombreuses recherches sur l'origine sociale du stress. La mesure la plus utilisée est une mesure de détresse émotionnelle qui est généralement opérationnalisée à partir d'un inventaire de symptômes de dépression et d'anxiété dont le sujet a fait l'expérience sur une période de temps déterminée (Aneshensel et Phelan 1999).

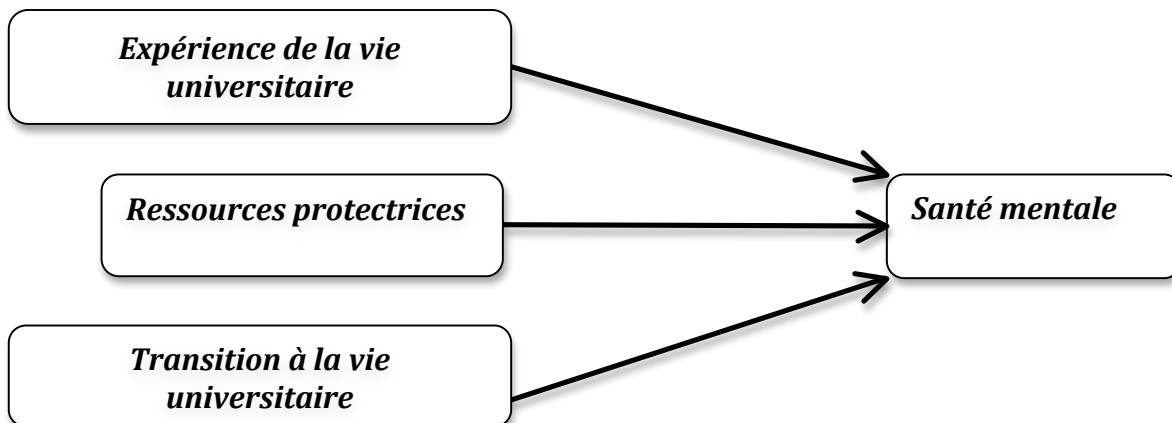
La théorie sociologique du stress est conçue pour expliquer la distribution différentielle des troubles psychologiques inter et intra groupes. L'hypothèse de l'exposition différentielle suggère que les inégalités en santé mentale sont attribuables à une variation au niveau de l'exposition aux stressors sociaux et à une distribution inégale des ressources médiatrices (Aneshensel 1992). La position dans la hiérarchie sociale en matière de genre, d'âge, de statut socioéconomique ou de rôle serait à l'origine de la variation au niveau de l'intensité du stress perçu par certains groupes d'individus et des stratégies sollicitées pour s'y adapter.

1.3 Modèle conceptuel et hypothèses de recherche.

L'objectif de notre démarche est d'examiner le lien entre l'expérience universitaire des étudiants et la détresse psychologique. Nous retiendrons de la théorie sociologique du stress l'idée que le stress et la détresse psychologique sont en fonction des contraintes chroniques et événementielles auxquelles sont exposés les individus dans leur contexte de vie, des ressources dont ils disposent pour faire face à ces contraintes ainsi qu'aux événements de vie qui impliquent une adaptation au changement. Théoriquement, il est possible d'identifier des contraintes et des ressources propres au contexte des études universitaires et au rôle d'étudiant qui pourraient être analysées selon la procédure décrite précédemment. Les grandes contraintes qui se dégagent de l'état des connaissances concernent la performance académique, la gestion du temps et la gestion de l'argent. La transition aux études universitaires se dégage également comme une période critique.

Conceptuellement, le modèle que nous souhaitons mettre à l'épreuve serait le suivant.

Figure 1: Modèle conceptuel

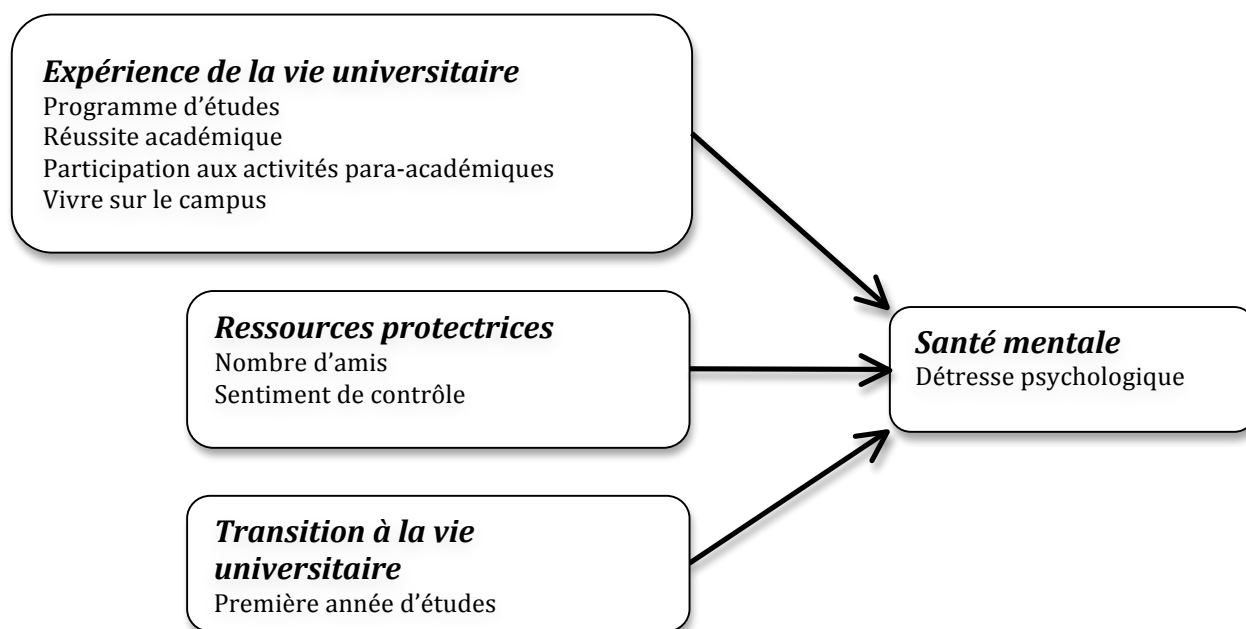


Ce modèle postule que l'expérience de la vie académique à laquelle les étudiants sont exposés constitue une source de stress ayant un impact sur leur détresse psychologique. Les ressources protectrices viennent réduire le risque. La transition aux études universitaires constitue un facteur de stress supplémentaire. Ce modèle suppose un effet additif des stressors et des ressources comme déterminants de la détresse psychologique des étudiants.

Ce mémoire utilise des données secondaires qui ne permettent pas de tester tous les éléments nécessaires pour évaluer l'exposition aux stressors et les ressources protectrices mobilisées telles que le proposent la théorie sociologique du stress et l'état des connaissances. Notamment, nous ne disposons pas d'information sur la gestion du temps et sur les ressources financières. Néanmoins, les données dont nous disposons fournissent des informations pertinentes sur l'expérience universitaire, spécialement en ce qui concerne le programme d'études, la performance, la participation à la vie universitaire para-académique, les modalités résidentielles ainsi que les ressources personnelles et sociales dont disposent les étudiants. Le programme d'étude peut être considéré comme une proxy de la demande (charge de travail). Par exemple, plusieurs

études ont montré le haut niveau d'exigences des études de médecine. La participation à la vie universitaire para-académique est un indicateur d'insertion sociale dans le milieu universitaire en dehors des exigences du programme. Le fait de vivre sur le campus a été identifié comme un facteur de risque potentiel à la santé dans certaines études (Fisher et Hood 1987) et de protection dans d'autres (Eisenberg, Gollust et coll. 2007). Le sentiment de contrôle et un réseau d'amis sont par ailleurs généralement considérés comme des ressources protectrices. Enfin, la transition aux études universitaires peut être appréhendée par l'année d'étude. Compte tenu des données disponibles, le modèle suivant sera mis à l'épreuve :

Figure 2 : Modèle empirique



Plus spécifiquement, il en découle les hypothèses de recherche suivantes :

H1 : *L'expérience de la vie universitaire (charge de travail, performance académique, insertion dans la vie para-académique, modalité résidentielle) est associée à la santé mentale des étudiants universitaires. Plus spécifiquement, les étudiants devraient présenter des niveaux plus élevés de détresse psychologique dans les programmes où la charge de travail est plus lourde, lorsqu'ils réussissent moins bien ou lorsqu'ils sont moins bien insérés socialement dans la vie universitaire. L'état des*

connaissances ne nous permet pas d'anticiper le sens de la relation entre le fait de vivre sur le campus et la détresse psychologique.

H2 : *Les ressources (nombre d'amis proches et le sentiment de contrôle) constituent des facteurs de protection en santé mentale.* Par conséquent, plus les étudiants ont d'amis proches et plus ils ont le sentiment de contrôler leur vie, moins ils devraient avoir des niveaux élevés de détresse psychologique.

H3 : *Le passage à l'université (transition) constitue une source de stress supplémentaire.* L'état des connaissances sur la transition vers l'université montre que les étudiants de première année doivent s'adapter à l'environnement universitaire et que ce processus d'adaptation peut avoir des conséquences négatives sur leur santé mentale. Par conséquent, les étudiants de première année devraient avoir un niveau plus élevé de détresse psychologique.

L'état des connaissances met en évidence le fait que les femmes sont plus à risque que les hommes de présenter des problèmes de santé mentale, soit parce que les hommes et les femmes ne sont pas exposés aux mêmes stressors, soit parce qu'ils y réagissent différemment. Ceci nous amène à formuler une quatrième hypothèse.

H4 : *Les processus menant à la détresse psychologique sont différents pour les hommes et les femmes.*

Finalement, le Québec est un cas particulier, car la transition entre le secondaire et l'université passe par le cégep. Les étudiants québécois devraient, en principe, être mieux préparés que leurs homologues canadiens par rapport à la transition vers l'université. Nous postulons donc :

H5 : *L'effet de la transition devrait être moins marqué au Québec que dans le reste du Canada.*

Nous développerons au prochain chapitre les aspects méthodologiques de notre étude.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE

Le présent mémoire vise à améliorer les connaissances sur les déterminants sociaux de la détresse psychologique des universitaires. Plus spécifiquement, nous cherchons à comprendre comment l'expérience de la vie universitaire ainsi que les ressources personnelles et sociales dont disposent les étudiants auront des répercussions sur leur niveau de détresse psychologique. C'est dans l'objectif de tester les hypothèses de recherche posées précédemment qu'une série d'analyses statistiques seront pratiquées sur les données recueillies dans le cadre de l'Enquête sur les campus canadiens (ECC) réalisée en 2004 par le Centre de toxicomanie et de santé mentale (CAMH) de Toronto et par le Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la santé et de la prévention (GRASP) de l'Université de Montréal. Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie de l'ECC 2004, les indicateurs que nous utiliserons, les méthodes d'analyse qui serviront à tester nos hypothèses ainsi que les analyses préliminaires.

2.1 Enquête sur les campus canadiens 2004

Financée par les Instituts de recherche en santé du Canada, l'ECC 2004 avait pour principal objectif d'approfondir les connaissances sur les déterminants individuels, sociaux et environnementaux des comportements de consommation d'alcool des étudiants de premier cycle. Bien que l'enquête ait été principalement consacrée à l'étude de la consommation d'alcool sur les campus, d'autres problèmes sociaux tels que la dépendance au jeu, les habitudes de consommation de drogue et la santé mentale y sont abordés. L'ECC 2004 comporte également des informations sur les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, région) et sur le profil académique (programme d'étude, année d'étude, performance académique), sur la participation à des activités parascolaires ainsi que sur les modalités résidentielles.

2.1.1 Plan d'échantillonnage

Le plan d'échantillonnage de l'ECC 2004 reposait sur une stratégie de sélection en deux temps. La première unité de sélection était constituée d'universités canadiennes. Pour être admissible, les établissements devaient satisfaire aux cinq critères suivants : (1) avoir un registraire; (2) avoir un effectif de plus de 1 000 étudiants de premier cycle inscrits à temps plein; (3) être fréquentés par les étudiants, ce qui exclut les institutions de formation à distance; (4) être financés par des fonds publics; et (5) ne pas être un établissement militaire ou théologique. Parmi un total de 64 universités admissibles (69 campus), quatre universités n'ont pas répondu, 14 ont refusé de participer, trois n'ont pas obtenu l'aval de leur comité d'éthique dans les délais requis et trois ont été retirées de l'échantillon dû à la piètre qualité des données, ce qui totalise 40 institutions (45 campus) participantes. Un échantillon aléatoire de 350 étudiants inscrits à temps plein a ensuite été tiré de chaque campus. Après exclusion des cas inadmissibles tels que les adresses incomplètes ou localisées hors du Canada, et les duplicata, l'échantillon de départ était constitué de 15 353 étudiants et 6 282 questionnaires valides ont été retournés, ce qui représente 41 % de l'échantillon de départ. Les taux de réponses des étudiants sur les campus variaient de 24 % à 55 %. Le taux de réponses combinant celui des campus et celui des étudiants était de 26,7 % (soit 65 % * 41 %) (Adlaf, Demers et coll. 2005).

Tableau 1 : Participation des étudiants

	Population	Répartition initiale	Répartition ajustée	Questionnaires remplis et conformes	Taux de réponse des étudiants
Colombie-Britannique	75 963	2 100	2 044	793	38,8
Prairies	101 991	1 400	1 354	513	37,9
Ontario	271 517	5 600	5 438	2 107	38,4
Québec	125 513	4 500	4 430	2 076	46,9
Atlantique	67 406	2 100	2 047	793	38,7
Total	642 390	15 700	15 358	6 282	40,9 %

Source : Adlaf, Edward M., Demers, Andrée, et Gliksman, Louis (Eds.) Enquête sur les campus canadiens 2004. Toronto, Centre de toxicomanie et de santé mentale. 2005

2.1.2 Qualité de l'échantillon

La faiblesse du taux de réponses augmente la probabilité d'une différence marquée entre les caractéristiques des répondants et celles des non-répondants, susceptibles de biaiser les estimations de l'enquête (Blais et Durand 2003). Pour remédier à cela, les auteurs de l'ECC 2004 ont utilisé plusieurs stratégies servant à évaluer la qualité de leur échantillon. Ces stratégies sont présentées en détail dans le rapport d'enquête (Adlaf, Demers et coll. 2005). La première stratégie consistait à vérifier si les taux de réponses des campus étaient corrélés avec certaines des variables clés de l'enquête, dont le GHQ+4. Aucune des corrélations enregistrées n'était significative à ($p < 0,05$) avec des ajustements de Bonferroni. Une deuxième stratégie visait à examiner la présence de différences entre les universités participantes et celles qui n'avaient pas participé. Les taux de participation des campus différaient beaucoup selon la région, les plus élevés étant au Québec (93%) et les plus faibles dans les provinces des prairies (30%). Des ajustements au niveau de la stratification régionale ont été appliqués pour garantir une représentation adéquate des provinces. Finalement, les échantillons des enquêtes de 1998 et 2004 ont été comparés afin de déterminer s'il y avait des changements au plan de la distribution des indicateurs relatifs aux concepts mesurés. Cette analyse révèle qu'il y avait peu de variations entre les caractéristiques clés des échantillons (année d'étude, sexe, région, modalité résidentielle) d'une enquête à l'autre.

2.1.3 Procédure de la collecte de données

La collecte de données a eu lieu entre le mois de mars et avril 2004. Les répondants avaient le choix de répondre par la poste (56 %), ou par internet (44 %) (Adlaf, Demers et coll. 2005). Une enquête expérimentale a démontré qu'il n'y avait pas de différence significative au niveau du profil sociodémographique et du taux de réponses entre les étudiants affectés aléatoirement au mode de réponse par Internet ou par la poste (Pealer, Weiler et coll. 2001). Cette enquête a également établi que les étudiants étaient plus enclins à répondre à des questions socialement intimidantes (ex. :

rapports sexuels forcés, tentatives de suicide) lorsqu'ils utilisaient Internet. Compte tenu de la nature des informations demandées, laisser aux répondants l'opportunité de remplir un questionnaire par Internet était un choix éclairé.

2.1.4 Sous-échantillon à l'étude

Un critère d'exclusion a été appliqué afin de satisfaire aux exigences théoriques de notre démarche d'enquête. Les hypothèses avancées dans ce mémoire impliquent l'examen des effets de l'expérience du milieu universitaire sur la détresse psychologique, en particulier lors de la transition vécue par les étudiants de première année. Notre échantillon devait être principalement composé d'étudiants impliqués dans un cursus académique continu. La présence d'un trop grand nombre de répondants effectuant un retour aux études aurait pour effet de biaiser nos analyses puisqu'ils ont déjà vécu une transition similaire. Dans la mesure où l'information sur le parcours académique des répondants n'était pas disponible, les plus de 25 ans ont été retirés de l'échantillon comme proxy de la continuité dans le cursus académique. Après avoir pris en considération ce critère, nous avons obtenu un échantillon composé de 5668 répondants, et de 5572 répondants après exclusion des données manquantes et des cas extrêmes.

2.2 Les mesures

La section suivante est consacrée à la présentation des variables qui seront utilisées dans nos analyses. Après un examen approfondi du questionnaire de l'ECC 2004, le principal matériau de recherche pour ce mémoire, les variables suivantes ont été sélectionnées.

2.2.1 Variable contrôle

Région. Un échantillon d'étudiants a été obtenu dans neuf provinces canadiennes (Colombie britannique, Ontario, Québec, Saskatchewan, Alberta, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve), aucune université du Manitoba n'ayant accepté de participer à l'étude. Les provinces ont été recodées en cinq

grandes régions (Colombie-Britannique, Prairies, Ontario, Québec et les provinces de l'Atlantique) pour qu'il y ait suffisamment de cas dans chacune des régions. La région sera introduite dans le premier modèle de régression à titre de variable contrôle.

2.2.2 La variable dépendante

Indice de détresse psychologique. La présence de symptômes de détresse psychologique est mesurée par le *General Health Questionnaire-12* (GHQ-12) mis au point par Goldberg (Goldberg 1978). Les questions mettent l'accent sur les changements dans les symptômes de détresse psychologique au cours des dernières semaines ayant précédé l'enquête (voir Annexe I). L'amplitude de ces changements est mesurée grâce à une échelle à quatre niveaux (ex. « mieux que d'habitude », « comme d'habitude », « plus que d'habitude », « bien plus que d'habitude »). Selon Goldberg, le GHQ-12 comporte quatre composantes de la détresse psychologique (la capacité à gérer le stress, les états dépressifs, le fonctionnement en société et la confiance en soi) constituant une mesure unidimensionnelle, non spécifique, de morbidité psychiatrique. Cependant, la structure factorielle du GHQ-12 ne fait pas consensus parmi ses adhérents. Les analyses de Hawkins appuient l'unidimensionnalité factorielle du GHQ, mais soulignent la présence d'un biais de réponse causé par la valence négative de certaines questions (Hankins 2008). D'autres auteurs appuient l'hypothèse d'une solution à deux facteurs (Politi, Piccinelli et coll. 1994) ou à trois facteurs (Shevlin et Adamson 2005; Salama-Younes, Montazeri et coll. 2009). Toutefois, une enquête chinoise a révélé qu'il est plus prudent d'utiliser un score global du GHQ-12, et ce, même si une solution à trois facteurs s'accorde mieux avec les données, puisque les trois facteurs sont fortement corrélés (Gao, Luo et coll. 2004). Le fait qu'ils soient fortement corrélés remet en question leur validité individuelle, tandis que l'utilisation d'une mesure globale n'entraînera pas une grande perte d'information (Shevline et Adamson 2005).

Dans le cadre de ce mémoire, une échelle mesurant la détresse psychologique a été créée en additionnant les 12 questions du GHQ. Comme le questionnaire est divisé en sept items à valence négative et cinq à valence positive, les items à valence positive

ont été recodés afin d'inverser le sens de la réponse. Ainsi, nous avons obtenu une échelle à valence négative où plus le score est élevé, plus l'intensité des symptômes de détresse psychologique est forte. Cette procédure a été choisie au détriment du mode d'interprétation classique suggéré par Goldberg pour plusieurs raisons. D'abord, le fait que la population à l'étude soit très homogène et qu'elle partage des caractéristiques spécifiques peut faire en sorte de surestimer la sensibilité du questionnaire. Ce type de biais a été observé lors d'un test de validité du GHQ dans une communauté de travailleurs polonais. Les auteurs ont remarqué que la sensibilité du questionnaire pouvait être influencée par le caractère spécifique de la population à l'étude comparativement aux autres contextes dans lesquels les études précédentes ont été menées (Makowska, Merez et coll. 2002). Considérant qu'à notre connaissance, aucune étude de validité n'a été effectuée sur une population d'étudiants universitaires, il est préférable de traiter le GHQ-12 en continu. Une analyse factorielle a été réalisée pour valider la solution à un facteur (voir Annexe II).

Au départ, l'échelle comprenait 36 niveaux de mesure, avec une valeur minimum de 12 et une valeur maximum de 48. Les trois premières catégories (12 à 14) ont été recodées en une seule afin d'améliorer la normalité de sa distribution.

2.2.3 Les variables indépendantes

Le choix des variables indépendantes a été contraint par la disponibilité de l'information dans l'ECC 2004. Voici celles qui ont été retenues.

Domaine d'étude. Le domaine d'étude est utilisé comme proxy de la charge de travail, puisque le nombre d'heures consacrées aux études n'est pas disponible. Les étudiants interrogés ont dû choisir parmi une liste de programmes celui qui représentait le mieux les études qu'ils poursuivraient au moment de la collecte des données (quel domaine représente le mieux les études que vous poursuivez actuellement ?). Le questionnaire comprenait dix choix de réponse représentant le plus fidèlement possible les programmes que l'on retrouve dans la plupart des universités canadiennes. Ces

catégories sont les suivantes : 1) Arts/Lettres et Sciences humaines; 2) Science/technologie ; 3) Ingénierie; 4) Sciences sociales; 5) Affaires/Commerce 6) Médecine ; 7) Autres Sciences de la Santé ; 8) Droit, 9) Éducation; 10) Autre. Les programmes de droit et de médecine ne comprenaient pas assez de cas une fois l'échantillon stratifié selon le sexe. Afin de satisfaire aux conditions d'utilisation de la régression multiple (la présence de 50 cas par variable) (Tabachnick et Fidell 1996), les catégories 6) médecine et 7) autres sciences de la santé ont été combiné, ainsi que 8) droit et 5) sciences sociales. Lorsqu'introduite dans la régression, la catégorie de référence pour cette variable sera : 5) Science sociale et droit.

Niveau d'étude. Au départ, cette variable comportait quatre niveaux de mesure correspondant au nombre d'années normalement nécessaire pour compléter un programme de premier cycle au Canada (quel est votre niveau d'étude actuel ?). Dans l'objectif de répondre à notre troisième hypothèse de recherche qui porte sur les conséquences de la transition vers l'université sur la santé mentale, l'année d'étude est recodée en variable dichotomique où la première année (1) est comparée à celles qui lui succèdent (0)

Performance académique. Le questionnaire comportait une question sur la moyenne générale des répondants lors du dernier semestre (quelle était votre moyenne académique l'année dernière?) Initialement, cette variable était divisée en six catégories allant de F à A. Pour comparer les étudiants les plus performants, à ceux qui performent le moins, elle a été recodée en trois catégories : (1) A; (2) B; (3) C et moins. Nous recourons à cette procédure pour vérifier si les étudiants les plus performants (A) et les moins performants (C et moins) se distinguent de ceux de la catégorie de référence (B) au plan de la détresse psychologique. Les étudiants qui réussissent moins bien devraient présenter des niveaux plus élevés de détresse psychologique que la catégorie de référence alors que ceux qui réussissent mieux devraient présenter des niveaux plus faibles de détresse psychologique.

Modalité résidentielle. La variable « modalité résidentielle » se divisait en trois catégories : sur le campus, hors campus sans la famille, hors campus avec la famille. Nous les avons recodées en variable dichotomique où les étudiants habitant hors campus (0) sont comparés à ceux habitant sur le campus (1). Le choix de cette procédure repose sur l'un des principaux postulats de notre modèle conceptuel qui propose que vivre sur le campus ait un effet sur le bien-être psychologique des étudiants. Cependant, l'état des connaissances ne nous permet pas d'anticiper si cela constitue un facteur de risque (Fisher et Hood 1987) ou de protection (Eisenberg, Gollust et coll. 2007).

Activités parascolaires. L'importance accordée aux activités parascolaires a été mesurée par 8 items, correspondant à de grands types d'activités parascolaires qui se retrouvent sur les campus (dans quelle mesure est-il important pour vous de participer aux activités suivantes sur le campus ? 1) Fêtes/party; 2) activités sportives; 3) activités artistiques; 4) activités académiques (séminaires hors cours, conférences, symposiums); 5) associations/organisations politiques; 6) clubs récréatifs; 7) associations/organisations étudiantes; 8) associations/organisations culturelles, ethniques et/ou religieuses. L'importance accordée à chacune de ces activités est mesurée à l'aide d'une échelle à quatre niveaux : (1) aucune importance, (2) peu important, (3) important et (4) très important.

Nombre d'amis proches. Les répondants ont évalué le nombre d'amis proches présents dans leur entourage (combien d'amis proches avez-vous ?). Cette mesure est utilisée comme proxy de l'accessibilité au soutien social. Le nombre d'amis proches est mesuré de façon continue et varie de 0 à 5 et plus.

Échelle de mesure du sentiment de contrôle. Le sentiment de contrôle a été mesuré à partir de la question suivante : au cours du dernier mois, vous êtes-vous senti(e) confiant(e) sur votre capacité à faire face à vos problèmes personnels? Les choix de réponses étaient : jamais, presque jamais, quelques fois, peu souvent, très souvent. Le sentiment de contrôle sera traité en continu.

2.3 Les analyses

2.3.1 Analyses exploratoires

Des analyses de tableaux croisés ont été réalisées afin de rendre compte de la distribution des variables-clés stratifiées selon le sexe dans notre sous-échantillon. Des tests du Chi-carré (X^2) ont été effectués pour vérifier si les différences observées sont significatives (Fox 1999). Pour les variables continues, un test de différence des moyennes (Test de Fisher) a été utilisé pour vérifier si les distributions selon le genre sont statistiquement différentes.

2.3.2 Régression linéaire multiple

Pour démontrer l'existence d'une relation entre la variable dépendante (GHQ-12) et les variables indépendantes sélectionnées, plusieurs modèles de régression linéaire multiples seront produits. Les variables indépendantes seront entrées par groupe représentant les différents éléments de notre modèle conceptuel, selon un ordre que nous avons préalablement déterminé. Cette procédure vise à estimer si un groupe de variables ajoute de manière significative à la prédiction, au-delà des variables déjà présentes dans l'équation. Le premier groupe est uniquement constitué de la variable région. Cette méthode vise à ajuster des résultats des analyses subséquentes en fonction de la région. Le deuxième groupe inclut les stressors potentiels (Modalité résidentielle, activités parascolaires, performance académique, champs d'études). Les ressources personnelles (sentiment de contrôle) et sociales (nombre d'amis proches) constituent le troisième groupe désignant les ressources protectrices. L'année d'étude sera introduite dans un quatrième temps. Un cinquième groupe contenant l'interaction entre la région (Québec vs reste du Canada) et l'année sera introduit dans l'analyse conditionnellement à la présence d'une relation significative entre l'année d'étude et la santé mentale. Toutes les variables seront introduites dans le modèle en utilisant la procédure « entrée forcée », puisqu'aucune hypothèse spécifique n'est formulée concernant l'ordre ou l'importance des variables indépendantes. Ce type d'analyse ne tient pas compte de la contribution des indicateurs supérieurs, car chacun est évalué comme s'il était introduit le dernier dans l'équation (Tabachnick et Fidell 1996).

L'analyse des résultats sera effectuée à partir de deux mesures statistiques du modèle de régression. D'une part, nous utiliserons le coefficient de corrélation multiple ajusté (R^2) qui exprime le pourcentage de variation dans la variable dépendante expliqué par le modèle. La significativité du (R^2) sera confirmée par un test F, qui indique si la proportion de la variance expliquée est significativement différente de zéro dans la population (Fox 1999). D'autre part, nous utiliserons les coefficients de régression (b) qui indiquent la force et le sens de la relation entre la variable dépendante et les variables indépendantes. L'analyse des coefficients de régression sera complétée par le test de t qui confirmera la probabilité que le coefficient soit différent de zéro dans la population (Ibid).

Les analyses de régression ont été stratifiées selon le sexe. Cette méthode a été privilégiée pour deux raisons. D'abord, la recension des connaissances a souligné des différences entre les sexes dans la répartition de la détresse psychologique des étudiants. De plus, une analyse de la distribution de notre échantillon a révélé que les variables d'intérêt se distribuent différemment selon le sexe (voir tableau 2, p. 47). Ces éléments suggèrent l'existence d'un portrait sexué des déterminants de la détresse psychologique chez les étudiants universitaires et par conséquent des analyses distinctes nous semblent plus appropriées. La significativité des écarts entre les hommes et les femmes ont été testées grâce à un modèle de régression linéaire incluant les interactions entre le sexe et chacune des variables indépendantes.

Finalement, un modèle de régression incluant des interactions entre nos variables indépendantes et le Québec, stratifié selon le sexe, sera ajouté à nos analyses. Le but de cette démarche est de tester notre dernière hypothèse de recherche (H5) qui postule qu'étant donné que la transition se fait au cégep pour les Québécois, il n'y aura pas d'effet de transitions chez ceux-ci. Conditionnellement aux résultats de l'étape précédente, une analyse supplémentaire sera effectuée seulement sur les étudiants québécois.

2.4 Analyses préliminaires

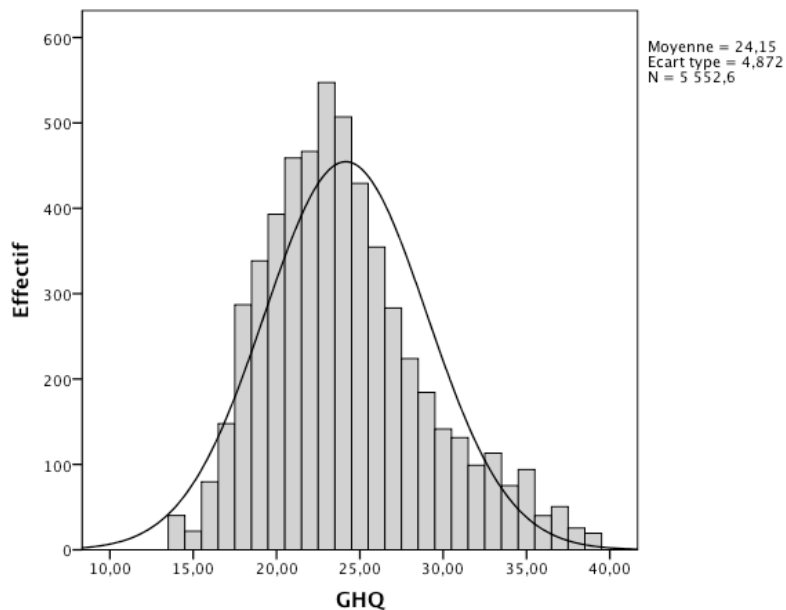
Des analyses préliminaires ont été effectuées afin de s'assurer que les variables répondent aux critères de la régression linéaire multiple (Tabachnick et Fidell 1996). Le logiciel statistique Spss (version 20) a été utilisé pour s'assurer du respect de ces critères.

2.4.1 Distribution de la variable dépendante

Le postulat de la distribution normale de la variable dépendante doit être respecté pour assurer la qualité du modèle linéaire. Selon Bradley (1982)⁹, la qualité de l'inférence statistique diminue à mesure que la distribution de la variable dépendante s'écarte de la normalité (cité par Tabachnick et Fidell 1996). Dans un premier cas, la distribution de notre échelle de détresse psychologique (figure 3, p. 43) indique une légère déviation de la normale caractérisée par une asymétrie à gauche (0,653) et un coefficient d'aplatissement (kurtosis) de (0,164) Le kurtosis produit une sous-estimation de la variance de la variable dépendante à mesure que la courbe s'écarte d'une distribution normale. Cependant, son effet sur la variance diminue lorsque l'échantillon dépasse les 100 cas (Waternaux cité par Tabachnick et Fidell 1996)¹⁰. Puisque notre échantillon est constitué de 5572 cas, on peut présumer que les répercussions du kurtosis sur la qualité de notre modèle linéaire sont limitées. La Figure 2.1 indique une distribution normale de la détresse psychologique.

⁹Bradley, J.V. (1982). "The Insidious L-shaped Distribution." *Bulletin of the Psychonomic Society*, **20**: 85-88

¹⁰Waternaux, C. M. (1976), "Asymptotic distribution of the sample roots for a nonnormal population." *Biometrika*, **63** (3): 639-45.

Figure 3 : Distribution du GHQ

2.4.2 Valeurs manquantes

Le nombre de valeurs manquantes pour le GHQ-12 dépasse légèrement le seuil critique de 5 % suggéré par Tabachnick et Fidell (1996) atteignant environ les 6 %. Pour remédier à ce problème, nous avons décidé d'inclure tous les cas qui avaient répondu à au moins 10 items sur 12 dans notre échelle de mesure. Cette méthode nous a permis d'obtenir un pourcentage de valeur manquante de 0,39 %. Aucune autre variable ne présentait un problème de valeur manquante.

2.4.3 Les cas extrêmes

La présence de cas extrêmes (outliers) peut influencer sur la précision des estimations (Fox 1999). Une analyse des cas extrêmes a été conduite afin de les identifier et de les exclure pour ainsi s'assurer de la qualité des solutions. Un total de 83 cas a été retiré de l'échantillon.

2.4.4 La multicollinéarité

L'absence de multicollinéarité est une condition essentielle à la qualité d'un modèle de régression linéaire. Pour vérifier la présence d'association entre les variables à l'étude, un diagnostic de colinéarité a été effectué sur les variables traitées en continu. Aucun problème de multicollinéarité n'a été décelé entre ces variables.

2.4.5 Pondération des données

Afin de s'assurer que l'échantillon soit représentatif, les données ont été pondérées en fonction de quatre facteurs : 1) la fraction de sondage des étudiants sélectionnés au niveau de chaque campus; 2) l'ajustement pour les non-réponses dans chaque campus; 3) l'ajustement en fonction de la répartition selon le sexe pour chaque campus; et 4) l'ajustement pour que l'échantillon ait une représentation proportionnelle des cinq régions (Adlaf, Demers et coll. 2005).

2.4.6 Diagnostic des modèles de régression

Une vérification des postulats de la régression linéaire (normalité, linéarité, homocédasticité, absence d'auto-corrélation) a été effectuée afin d'évaluer la justesse des prédictions des modèles qui seront présentés au Chapitre 3. Le premier postulat à être mis à l'épreuve est celui de la normalité de la distribution des résidus. L'écart résiduel maximal est fixé à 3,16 selon les recommandations faites par Claire Durand (2003). Un examen attentif des résidus montre que ceux-ci se distribuent normalement, même si certains dépassent l'écart résiduel suggéré. Treize cas répartis dans l'ensemble des modèles sont jugés problématiques. En examinant plus en détail ces cas, nous avons remarqué qu'il s'agissait de cas dont l'indice de détresse psychologique se situait aux deux extrêmes (i.e 14 et 39). Néanmoins, s'ils sont retirés de l'analyse, les valeurs des coefficients d'association ne sont que très légèrement affectées et il n'y a plus de résidus supérieurs à 3,16. Nous avons opté pour cette décision. D'ailleurs, les lignes obliques et droites que nous observons dans les patrons graphiques de distribution des résidus

attestent la normalité de la distribution de la détresse psychologique dans l'ensemble des modèles que nous avons mis à l'épreuve (voir annexe III).

L'homogénéité de la variance est examinée par le biais d'un graphique de dispersion des résidus standardisés par rapport aux valeurs prédites (voir annexe III). Pour l'ensemble des modèles finaux, la distribution des résidus standardisés est concentrée au centre du graphique avec une légère tendance à un affaissement vers la droite. Cependant, cette tendance n'est pas suffisamment marquée pour invalider le postulat d'homogénéité de la variance. Ainsi, ces vérifications nous permettent de confirmer le respect de l'ensemble des postulats de la régression linéaire. Ceci nous amène à conclure que la prédiction est valable et appropriée pour tous les patrons de réponses.

CHAPITRE 3 : RESULTATS DES ANALYSES

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des analyses visant à vérifier les hypothèses de recherche formulées dans le but de comprendre les déterminants de la santé mentale des étudiants universitaires.

3.1 Description de l'échantillon à l'étude

Le Tableau 1 présente la description du sous-échantillon d'étudiants, stratifié selon le sexe. La significativité des différences entre les deux groupes est confirmée par un test du Chi-carré (X^2) pour les variables qualitatives ou par un test de différence des moyennes (test de Fisher) pour les variables continues.

Tout d'abord, la prévalence de la détresse psychologique est significativement plus élevée chez les femmes que chez les hommes : l'indice de détresse psychologique (échelle GHQ-12) chez les femmes s'élève à 24,8 comparativement à 23,3 chez les hommes. Une analyse rapide des données indique la présence de nombreuses différences entre les hommes et les femmes en ce qui concerne les facteurs de risque et de protection.

Les femmes sont plus présentes dans les programmes suivants: arts/lettres et sciences humaines (27,7 %), droit et sciences sociales (17,7 %), médecine et autres sciences de la santé (12,3 %), éducation (6,5 %). Les hommes, quant à eux, sont présents en plus grand nombre dans les programmes de sciences et technologie (22,3 %), d'ingénierie (18,9 %), et d'affaires et commerce (17,1 %). Dans l'ensemble, les femmes présentent une meilleure performance académique. Par ailleurs, les proportions d'hommes et de femmes vivant sur le campus et hors campus sont équivalentes. Enfin, le pourcentage d'hommes et de femmes en première année est équivalent (31,5% vs 31,2%).

Tableau 2 : Statistiques descriptives selon le sexe

	Hommes	Femmes
<i>Score moyen de détresse psychologique (GHQ-12)</i>	23,3	24,8 ***
<i>Âge moyen</i>	20,9	20,7 ***
Régions		
Ontario	44.5, %	43.8 %
Québec	18,4%	19,5 %
Provinces des Prairies	15,8 %	14,5 %
Provinces de l'Atlantique	9,1 %	11,2 % ***
Colombie-Britannique	12,1 %	10,9 %
Champs d'études		
Arts/lettres et sciences humaines	17,7%	27,1 % ***
Science/technologie	22,2%	16,3 % ***
Ingénierie	18,9%	3,7 % ***
Affaires/commerce	17,1 %	11,8 % ***
Médecine et Sciences de la Santé	6,7 %	12,3 % ***
Droit et Sciences sociales	11,8 %	17,7 % ***
Éducation	2.7. %	6. 4 % ***
Autres	2,9%	4,8 % ***
Résidence sur le campus	19,5 %	19,3 %
Première année d'études	31,5 %	31,2 %
Performance académique		
A	31,4%	33,9%*
B	43,8%	48,1%***
C et ou moins	24,8%	18%***
Importance accordée aux activités parascolaires (moyenne)		
Fêtes/ party	2,2	2,0***
Activités sportives	2,4	2***
Activités artistiques	1,9	2***
Activités académiques (séminaire hors cours, conférences symposiums)	2,7	2,7
Association/organisations politiques	1,7	1,8***
Clubs récréatifs	2,1	2,2***
Associations/organisations étudiantes	2,2	2,2
Associations/ organisations culturelles, ethniques et /ou religieuses	1,7	1,8
Nombre moyen d'amis proches	4,9	5,1 ***
Score moyen sentiment de contrôle	3,9	3,9

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001)

Pour ce qui est de l'importance accordée aux activités parascolaires, les hommes accordent plus d'importance aux activités sportives et aux fêtes/party, alors que les femmes favorisent davantage les activités artistiques et politiques ainsi que la participation à des clubs récréatifs.

Quant aux ressources modératrices, les femmes ont en moyenne un nombre légèrement plus important d'amis proches que les hommes (5,1 vs 4,9 amis). Par ailleurs, aucune différence significative en ce qui a trait au sentiment de contrôle n'a été relevée.

3.2 Analyse des déterminants sociaux de la détresse psychologique des étudiants universitaires canadiens

Le Tableau 3.2 présente la proportion de la variance expliquée par chacun des blocs de variables

Tableau 3 : Proportion de la variance expliquée par chacun des blocs de variables dans le modèle

Variables ajoutées dans le modèle	R2 ajusté		Variation R2		Variation de F		Signification variation de F	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Régions	0,011	0,002	0,013	0,004	7,497	2,723	0,000	0,028
Stresseurs ¹	0,036	0,019	0,032	0,023	4,228	3,645	0,000	0,000
Ressources ²	0,134	0,216	0,098	0,196	127,329	357,448	0,000	0,000
Année d'études	0,134	0,216	0	0	0,806	0,178	0,369	0,673

¹ Modalité résidentielle, performance académique, participation aux activités parascolaires, programme d'études

² Nombre d'amis proches, sentiment de contrôle

La valeur du R2 indique que le deuxième bloc de variables, qui regroupe les stresseurs potentiels, contribue significativement, mais n'explique qu'une très faible part de la variance de la détresse psychologique (3,6 % pour les hommes et 1,9 % pour les femmes). Le troisième bloc contenant les ressources protectrices quant à lui, explique une importante part de la variance de la détresse psychologique des étudiants (respectivement 9,8 % pour les hommes et 19,6 %). Ainsi, les ressources protectrices

ont un pouvoir explicatif beaucoup plus élevé que celui des stressseurs, en particulier chez les femmes. Finalement, l'ajout de l'année d'études n'améliore pas de façon significative le pourcentage de la variance expliquée dans aucun cas. Le Tableau 4 présente le modèle de régression complet, incluant tous les stressseurs.

Tableau 4 : Analyse de régression des stressseurs et des ressources sur la détresse psychologique des étudiants universitaires, stratifiée selon le sexe, ajustée selon la région. Canada, 2004

Variabiles indépendantes	Hommes	Femmes
Vivre sur le campus	0,247	0,252
Participation parascolaire		
Fêtes/ party	-0,142	-0,147
Activités sportives	-0,278**	-0,331***
Activités artistiques	0,322***	-0,019
Activités académiques	-0,342***	-0,006
Association/organisations politiques	0,259+	0,271*
Clubs récréatifs	-0,197	0,329***
Associations/organisations étudiantes	0,212	-0,247*
Associations/ organisations culturelles, ethniques et /ou religieuses	-0,177	-0,093
performance (réf. B)		
A	-0,038	-0,179
C et moins	0,605**	0,314
Domaine d'étude (réf. droit/sciences sociales)		
Arts/lettres et sciences humaines	0,117	-0,452+
Science et technologie	-0,417	-0,093
Ingénierie	-0,378	-0,757
Affaires et commerce	-0,675*	-0,311
Médecine et science de la santé	-0,507	-0,204
Éducation	0,026	-0,143
Autres	-0,306	-0,325
Ressources protectrices		
Nombre d'amis proches	-0,509***	-0,485***
Sentiment de contrôle	-1,155**	-2,239***
Année d'étude (réf. 2e année et plus)		
Première année	0,192	-0,081
R2 ajusté	0,122	0,216

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Notre première hypothèse stipule que *l'expérience de la vie universitaire (charge de travail, performance académique, participation aux activités parascolaires, modalité résidentielle) est associée à la santé mentale des étudiants*. Vivre sur le campus et le domaine d'étude ne sont pas significativement associés à la détresse psychologique tant pour les hommes que pour les femmes. Chez les hommes, être orienté vers des activités sportives et des activités académiques est associé à une réduction des symptômes de détresse psychologique alors qu'être orienté vers des activités artistiques est associé à une augmentation de ces symptômes. La détresse psychologique est aussi associée significativement à une faible performance académique (C) pour les hommes. Chez les femmes, une augmentation de l'importance accordée aux activités sportives et aux associations/organisations étudiantes a un effet protecteur sur la santé mentale, alors que lorsqu'elles accordent plus d'importance à la participation aux associations/organisations politiques et aux clubs récréatifs l'intensité des symptômes de la détresse psychologique augmente également. Le modèle complet ne révèle aucune association significative entre la performance académique et la détresse psychologique pour les femmes.

Notre deuxième hypothèse stipule que *les ressources (nombre d'amis proches et le sentiment de contrôle) constituent des facteurs de protection de la santé mentale*. En ce qui concerne le nombre d'amis proches, plus leur nombre augmente, plus l'indice de détresse psychologique diminue. De même, le score de détresse psychologique diminue avec l'augmentation du sentiment de contrôle. Nos résultats indiquent que, pour chaque unité de l'indice de sentiment contrôle, le score de détresse psychologique diminue de 2,239 unités pour les femmes et de 1,155 unités pour les hommes. L'introduction des ressources dans le modèle réduit les effets des stressseurs précédemment identifiés.

Suivant notre troisième hypothèse, le *passage à l'université (transition) devrait constituer une source de stress supplémentaire*. Or, les étudiants de première année ne seraient pas plus vulnérables à la détresse psychologique que ceux plus avancés dans leur cursus académique.

3.3 Comparaison entre les hommes et les femmes

Les modèles précédents ont révélé des différences entre les femmes et les hommes. Afin de tester si les facteurs associés à la détresse psychologique varient significativement selon le sexe (H3), nous avons repris le modèle présenté ci-haut, sans le stratifier, et nous avons testé les interactions avec le sexe. Le Tableau 5 présente uniquement les effets d'interaction.

Tableau 5 : Analyse des interactions selon le sexe ajustée en fonction de la région

Interaction entre les VI. et le sexe	b
Vivre sur le campus	0.205
Participation parascolaire	
Fêtes/ party	-0.007
Activités sportives	0.049
Activités artistiques	0.330*
Activités académiques	-0.324*
Ass./org. politiques	-0.008
Clubs récréatifs	-0.478***
Ass./org. étudiantes	0.405*
Ass./ org.culturelles, ethniques, et /ou religieuses	-0.054
performance (réf. B)	
A	0.228
C et moins	0.250
Domaine d'études (réf. droit/sciences sociales)	
Arts/lettres et sciences humaines	0.284
Science et technologie	-0.348
Ingénierie	0.322
Affaires et commerce	-0.433
Médecine et science de la santé	-0.338
Éducation	-0.142
Autres	-0.054
Ressources protectrices	
Nombre d'amis proches	-0.014
Sentiment de contrôle	1.048***
Première année d'études	0.252
R ² ajusté	0.199
Variation R ²	0.017
Variation de F	5.036***

Note: Modèle ajusté en fonction de la région

Le modèle complet est présenté à l'Annexe (IV) (*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,00)

Les résultats nous montrent que certains processus de prolifération du stress sont spécifiques au genre. Les tests d'interactions confirment la présence de différences significatives en ce qui a trait à l'importance accordée aux activités artistiques, académiques, aux clubs récréatifs et aux associations/organisations étudiantes. En ce qui concerne les ressources, nous avons également observé une différence significative entre les deux sexes. L'effet protecteur du sentiment de contrôle sur la détresse psychologique serait significativement moindre pour les hommes que pour les femmes. (respectivement -1.155 pour les hommes et -2.239 pour les femmes).

3.4 Comparaison entre le Québec et le reste du Canada

Pour tester notre cinquième hypothèse de recherche (H5) qui postule que *l'effet de la transition devrait être moins marqué au Québec que dans le reste du Canada*, nous avons produit un modèle de régression incluant un effet d'interaction entre le lieu d'étude (Québec vs reste du Canada) et l'année d'étude, pour les hommes et pour les femmes. Ce modèle (voir Annexe V) ne montre pas d'effet d'interaction significatif pour les hommes ($p=0,378$). Pour les femmes, l'interaction est significative ($p=0,001$) : contrairement à notre hypothèse, les femmes québécoises seraient plus à risque lors de leur première année universitaire que leurs homologues canadiennes ($b=1,488$).

Afin d'explorer les mécanismes par lesquels les femmes québécoises seraient plus à risque la première année, nous avons testé pour celles-ci les interactions entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection (Tableau 5). Les interactions ont été testées une à une et uniquement celles qui se sont révélées significatives ont été introduites dans le Modèle. Nos résultats montrent que l'effet à risque de la première année diminue avec l'augmentation du sentiment de contrôle chez les femmes. Aucun autre effet d'interaction entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection n'a été observé. Un test de différence des moyennes (test de Fisher) du sentiment de contrôle chez les étudiantes québécoises selon l'année d'étude n'indique pas de différence significative ($p= 0,787$). Toutefois, le sentiment de contrôle est significativement plus élevé chez les Québécoises comparativement aux étudiantes du reste du Canada incluant chez celles en première année (4,26 vs 3,8, $p=.0,001$).

Tableau 6 : Analyse des effets d'interactions entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection de la détresse psychologique pour les étudiantes québécoises

Variables indépendantes	b
Vivre sur le campus	-0,075
Orientation parascolaire	
Fêtes/ party	0,381
Activités sportives	0,010
Activités artistiques	-0,056
Activités académiques	-0,149
Association/organisations politiques	0,220
Clubs récréatifs	-0,386
Associations/organisations étudiantes	-0,079
Associations/ organisations culturelles, ethniques et /ou religieuses	-0,059
performance (réf. B)	
A	-0,430
C et moins	0,047
Domaine d'études (réf. droit/sciences sociales)	
Arts/lettres et sciences humaines	-0,450
Science et technologie	-0,520
Ingénierie	-1,988*
Affaires et commerce	-0,988
Médecine et science de la santé	-0,423
Éducation	-0,240
Autres	0,817
Ressources protectrices	
Nombre d'amis proches	-0,477***
Sentiment de contrôle	-1,772***
Année d'étude (réf. 2e année et plus)	
Première année	4,705***
Variable d'interaction/année d'étude	
Sentiment de contrôle	-0,829*
R2 ajusté	0,214
Variation de R2	0,007
Variation de F	4,571*

Note : Le modèle complet est présenté à l'Annexe (VI) (*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001)

3.5 Conclusion et synthèse des résultats

Nous observons une différence significative au plan de la distribution de la détresse psychologique selon le sexe des répondants. Le score moyen au GHQ-12 est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (24,84 % contre 23.3 %). Ce constat converge avec les résultats des études qui ont documenté la présence d'un écart entre les sexes dans la prévalence de la dépression et de l'anxiété en milieu universitaire (Boggiano et Barrett 1991; Mallinckrodt et Leong 1992 ; Abouserie 1994; Leino et Kisch 2005).

Contrairement à ce que nous avons anticipé, nos résultats révèlent que les stressors expliquent une très faible portion de la variance de la détresse psychologique (0,036 pour les hommes et 0,019 pour les femmes) et que c'est surtout la participation à des activités parascolaires qui y contribue. Notre première hypothèse de recherche qui stipule que *l'expérience de la vie universitaire (charge de travail, performance académique, participation aux activités parascolaires, modalité résidentielle) est associée à la santé mentale des étudiants* (H1) ne trouve donc pas d'appui solide dans nos résultats.

Les ressources expliquent une portion significative de la variance de la détresse psychologique (0,121 pour les hommes et 0,18 pour les femmes). Plus le nombre d'amis proches et le sentiment de contrôle augmentent, plus l'indice de détresse psychologique diminue, et ce, indépendamment du sexe. Ces résultats appuient notre deuxième hypothèse de recherche qui stipule que *les ressources (nombre d'amis proches et le sentiment de contrôle) constituent des facteurs de protection de la santé mentale* (H2).

Suivant notre troisième hypothèse, *le passage à l'université (transition) devrait constituer une source de stress supplémentaire* (H3). Nos résultats montrent que l'année d'étude n'a pas d'effet direct sur la prévalence de la détresse psychologique chez les étudiants canadiens. Les étudiants de première année ne seraient pas plus vulnérables à la détresse psychologique que ceux plus avancés dans leur cursus. Cependant, une

relation significative, inverse à celle attendue (H5 : *l'effet de la transition devrait être moins marqué au Québec que dans le reste du Canada*), a été observée pour les étudiantes québécoises.

Notre quatrième hypothèse de recherche postule que *les processus menant à la détresse psychologique sont différents pour les hommes et les femmes* (H4). Les comparaisons entre les hommes et les femmes nous montrent des différences significatives selon le genre.

En ce qui concerne nos analyses sur la province de Québec, nous avons relevé la présence de différence significative seulement chez les femmes. Contrairement à nos prédictions, les étudiantes québécoises de première année seraient plus vulnérables à la détresse psychologique en comparaison à leurs homologues canadiennes et aux étudiantes des années subséquentes. On observe aussi que l'effet à risque de la première année diminue avec l'augmentation du sentiment de contrôle. Nos analyses ne supportent pas notre cinquième hypothèse de recherche (H5) qui postule que *l'effet de la transition devrait être moins marqué au Québec que dans le reste du Canada*.

Ces résultats seront discutés en détail dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

Ce mémoire poursuit comme objectif général de mieux comprendre comment l'expérience de la vie universitaire détermine le risque de détresse psychologique auquel les étudiants sont exposés. Nous avons examiné, dans un premier temps, les stresseurs issus de l'exercice du rôle d'étudiant, les ressources mobilisables pour résister au stress et les différences de genre à cet égard. Notre démarche tient compte de l'effet spécifique du passage à l'université que plusieurs études identifient comme une période critique. Nous voulions également rendre compte des différences entre le système d'éducation québécois par rapport au reste du Canada en ce qui concerne la transition vers l'université.

Notre démarche repose sur un modèle conceptuel inspiré de la théorie sociologique du stress (Pearlin, Menaghan et coll. 1981) selon laquelle la position sociale, en terme de rôle et de statut, détermine le niveau d'exposition aux stresseurs et les ressources dont les individus disposent pour atténuer les effets délétères du stress sur la santé (voir figure 1, p. 28). Ce modèle conceptuel postule que l'expérience de la vie universitaire est constituée de multiples contraintes qui génèrent un stress possiblement néfaste pour la santé mentale. Les ressources dont disposent les étudiants viendraient atténuer les effets de ces stresseurs. La transition aux études universitaires constituerait un facteur de stress supplémentaire, mais celui-ci serait moins marqué au Québec. Ce modèle suppose un effet additif des stresseurs et des ressources comme déterminants de la santé mentale des étudiants.

Ainsi ce mémoire a mis à l'épreuve cinq grandes hypothèses de recherche découlant du modèle conceptuel que nous avons adopté. Les résultats présentés au chapitre précédent montrent que l'expérience de la vie académique (stressors) n'explique que très marginalement la détresse psychologique des étudiants, mais que les ressources ont un effet protecteur considérable. En ce qui concerne les différences entre les sexes, la principale distinction observée est que le sentiment de contrôle a un effet protecteur nettement plus marqué pour les femmes. Enfin, contrairement à nos attentes,

la transition aux études universitaires ne constitue pas une source de stress supplémentaire pour les étudiants et les étudiantes canadiennes. Toutes choses égales par ailleurs, ce sont les étudiantes québécoises qui sont plus à risque que leurs homologues canadiennes à ce moment, mais l'effet négatif de la transition chez les Québécoises est largement compensé par un sentiment de contrôle plus grand.

Ces résultats soulèvent certaines questions qui méritent d'être discutées. D'abord, nous essaierons de comprendre pourquoi les stressseurs considérés ne contribuent que très marginalement à la détresse psychologique. Nous discuterons ensuite de l'importance du sentiment de contrôle, notamment du fait que son effet protecteur est plus marqué pour les femmes. Et finalement, nous aborderons la question de la transition vers les études universitaires qui constitue une source de stress uniquement pour les Québécoises.

4.1 Les stressseurs et leur impact sur la détresse psychologique

D'emblée, il faut rappeler que l'utilisation de données secondaires implique que l'outil de mesure utilisée n'a pas été conçu pour vérifier nos hypothèses de recherche. L'enquête sur les campus canadiens 2004 avait comme principal objectif de comprendre les déterminants sociaux de la consommation d'alcool des étudiants universitaires. Bien qu'elle comporte un indicateur de santé mentale valide et fiable, l'information disponible sur les déterminants sociaux de la santé mentale que nous avons identifiés dans la recension des écrits était limitée. Ainsi, la gestion du temps, la conciliation travail-études, les difficultés financières, qui ressortent comme des stressseurs majeurs pour les étudiants n'ont pu être considérés. L'omission de ceux-ci constitue une limite importante et explique probablement la faible proportion de la variance expliquée par les stressseurs.

Par ailleurs, nous avons tenté de saisir certains stressseurs en utilisant des mesures proxy. Ainsi, à l'instar de Verger, Combes et collaborateurs (2009) nous avons utilisé le programme d'études comme proxy de la charge de travail. Force est de constater les

limites de cette approche. En fait, les programmes se distinguent sur plusieurs dimensions (exigences de performance, charge de travail, cohésion sociale, compétitivité, etc.), ce que notre approche ne permet pas de saisir. Par exemple, certains programmes, tels que la médecine, sont connus pour leur haut niveau de performance académique, leur importante charge de travail et pour la forte cohésion sociale des étudiants. D'autres programmes acceptent massivement les étudiants et utilisent la première année pour les sélectionner. L'approche par grands domaines d'études a pour conséquence d'amalgamer des programmes pour lesquels les exigences de performances, les charges de travail ou la cohésion sont très variables, ce qui pourrait expliquer l'absence de relation entre le programme d'études et la détresse psychologique dans cette étude.

Malgré les limites des indicateurs de stress utilisés, nous postulons que les stressés considérés contribueraient à la variance de la détresse psychologique. Notamment, selon les études recensées, la performance académique serait une source de stress (Furr, Westefeld et coll. 2001). Or, nos résultats montrent un plus grand niveau de détresse psychologique uniquement pour les hommes qui performant moins bien (C). Pour eux, ce serait la non-performance qui serait source de stress. Dans l'étude du stress au travail, Siegrist (1998) propose une théorie où le stress résulterait du déséquilibre entre les efforts et les récompenses. Suivant cette théorie, le risque pour la santé mentale associé à une mauvaise performance académique pourrait résulter d'un déséquilibre entre les efforts investis dans les études et les résultats obtenus. Cependant, nous n'avons aucune indication sur les efforts investis. Par ailleurs, la note est un indicateur statique de la performance qui ne tient pas compte de la dimension subjective associée à celle-ci. Les étudiants se comparent par rapport à leurs résultats antérieurs, par rapport à leurs attentes et aussi par rapport aux autres. Ils évaluent également leur performance en fonction des exigences de performance du programme. Par conséquent, la note moyenne est une donnée insuffisante pour saisir comment la performance ou la non-performance peuvent être source de stress. Il convient aussi de préciser que la mesure de performance utilisée est autorapportée, ce qui signifie qu'on ne peut exclure la présence d'un biais de désirabilité sociale.

Parmi les sources de stress analysées, l'importance accordée aux activités parascolaires s'est révélée être associée à la détresse psychologique. La participation à des activités sportives est associée négativement à la détresse psychologique pour les étudiants et les étudiantes. Peu d'études ont porté sur les effets de la participation à des activités parascolaires sur la santé mentale. Parmi les études que nous avons recensées, celle de Lanier et collaborateurs (2001) a démontré que les étudiants qui participent à des sports récréatifs ou à des clubs de sport étaient moins à risques de développer une dépression. Les bienfaits des activités sportives pour la santé mentale pourraient s'expliquer par deux mécanismes complémentaires. En premier lieu, les activités sportives aident à évacuer le stress (Brown 1991). En second lieu, ces activités sont aussi des lieux de socialisation.

Théoriquement, la participation à des activités parascolaires, quelle qu'en soit la nature, devrait être source de socialisation et devrait donc avoir une répercussion positive sur la santé mentale; à l'inverse, la non-participation serait source de stress. Or, pour plusieurs des activités considérées, nous n'avons pas observé de relation avec la détresse psychologique. Dans certains cas, nous avons observé une relation positive, i.e. la détresse psychologique augmentant avec l'importance accordée à ces activités, et dans d'autres, une relation négative. Pour mieux comprendre comment la participation à des activités parascolaires est associée à la détresse psychologique, il serait nécessaire de mieux connaître la nature de ces activités et leur dynamique sociale. De plus, l'importance accordée à certains types d'activité ne signifie pas nécessairement qu'il y a participation : un étudiant peut déclarer qu'il est important pour lui de s'adonner à une activité physique sur une base quotidienne, sans toutefois y accorder beaucoup de temps dû à un emploi du temps serré. Cet écart entre l'intention et l'action pourrait également être source de stress.

Pour ce qui est des modalités résidentielles, aucune relation significative avec la détresse psychologique n'a été observée. Deux hypothèses inverses se dégagent de l'état des connaissances : vivre sur le campus pouvait soit constituer un facteur de risque soit un facteur de protection à la santé mentale. Une première hypothèse veut que les

étudiants qui quittent la maison familiale pour les études pourraient être plus vulnérables à la détresse psychologique étant donné qu'ils vivent une rupture avec leurs habitudes de vie passées (Fisher et Hood 1987). Cependant, Fisher et Hood (1987) n'ont pas observé de différence dans la distribution de la détresse psychologique selon les modalités résidentielles. Des analyses préliminaires sur les données de l'ECC 2004 ont démontré que les étudiants habitant chez leurs parents n'étaient pas moins à risque que ceux habitant dans d'autres types de logement hors campus. Une seconde hypothèse suggère que vivre sur le campus ait un effet bénéfique pour la santé mentale. L'existence d'un lien entre vivre sur le campus et l'augmentation du bien-être psychologique a été soulignée lors d'une enquête de Eisenberg et collaborateurs (2007). Les auteurs ont conclu que cette association s'expliquerait par le fait que les étudiants résidant sur le campus auraient plus facilement accès à du soutien que ceux résidant hors campus. Les données de l'ECC 2004 ne supportent aucune des deux hypothèses. Cependant, il est possible que pour certains étudiants, vivre sur le campus ait un effet bénéfique et que pour d'autres, cette situation constitue un facteur de risque, l'un annulant l'autre. Pour mieux saisir l'impact que vivre sur le campus a sur la santé mentale, il serait nécessaire d'explorer le sens que cet arrangement résidentiel prend pour les étudiants et d'observer comment ils l'utilisent pour développer leur réseau social.

4.2 Les ressources et leur impact sur la santé mentale

La contribution du nombre d'amis proches à l'atténuation de la détresse psychologique souligne l'effet protecteur du réseau social. Ces résultats sont cohérents avec ce que suggérait l'état des connaissances quant à l'effet bénéfique du soutien social sur la santé mentale des étudiants (Mallinckrodt et Leong 1992 ; Hefner et Eisenberg 2009) et avec la théorie sociologique du stress (Pearlin, Menaghan et coll. 1981).

Nous avons utilisé le nombre d'amis proches comme indicateur de soutien social. Celui-ci devrait refléter la qualité du soutien auquel les étudiants ont accès, car il sous-entend la présence d'une ou plusieurs relations intimes. Selon Pearlin et collaborateurs (1981), l'efficacité du soutien social comme facteur de protection dépend en grande

partie de la qualité des relations qu'un individu peut trouver dans son réseau social. La qualité d'une relation est définie par son aptitude à répondre aux besoins de base d'une personne, c.-à-d. procurer de l'affection, de l'estime, de l'approbation, un sentiment d'appartenance, de l'identité et de la sécurité physique et psychologique (Aneshensel 2009). On peut supposer que la définition d'un ami proche, bien qu'elle soit subjective, répond dans une certaine mesure à ces critères.

Il faut toutefois souligner les limites de cette approche. Le nombre d'amis proche ne couvre qu'une seule dimension du réseau social. D'autres formes de soutien peuvent aussi provenir des parents, de la famille, des collègues de classe ou du personnel de l'université. De plus, Jennifer Hefner et Daniel Eisenberg (2009) ont démontré l'importance que revêt la dimension subjective du soutien social pour son effet protecteur. La perception de la qualité du soutien social pourrait être plus importante que le nombre de relations significatives ou la fréquence des contacts. Qui plus est, la nature du soutien social n'a pas été explorée. On peut penser que les amis proches apportent surtout un soutien émotif alors que les parents pourraient aussi apporter un soutien financier ou matériel. Ces aspects du soutien social restent à explorer, ce que ne permettaient pas les données disponibles pour cette étude.

En ce qui concerne le sentiment de contrôle, les données de l'ECC 2004 démontrent qu'il contribue de manière significative à réduire les symptômes de détresse psychologique. La théorie sociologique du stress suggère que le sentiment de contrôle agirait comme un modérateur non spécifique dans la relation entre le stress et la santé mentale, dans le sens où il contribuerait à réduire le stress peu importe les sources de celui-ci (Pearlin et Schooler 1978). Nos résultats sont cohérents avec les enquêtes qui ont démontré que le sentiment de contrôle aurait un effet direct sur la santé mentale des étudiants (Felsten et Wilcox 1992 ; Abouserie 1994). On peut penser qu'un sentiment de contrôle fort devrait se traduire par une meilleure capacité à organiser son travail académique et à faire face aux échéances ainsi que par une conciliation des études et du travail rémunéré, deux sources de stress généralement identifiées dans les études sur ce sujet.

Un constat intéressant ressort de nos analyses : les femmes bénéficieraient beaucoup plus de l'effet protecteur du sentiment de contrôle que les hommes. Les travaux de Verger et coll. (2009) ont démontré la présence d'un effet d'interaction entre le sentiment de contrôle et l'ajustement à la vie universitaire (stresseurs) chez les femmes. Les auteurs ont observé que lorsque l'ajustement à la vie universitaire se détériore, l'effet protecteur du sentiment de contrôle augmenterait. Il est possible qu'en période de stress intense, les femmes, contrairement aux hommes, sollicitent davantage le sentiment de contrôle pour faire face à l'adversité. Ceci pourrait expliquer en partie les écarts que nous avons relevés.

Les travaux de Ross et Mirowsky (2003) suggèrent que le sentiment de contrôle réduit les risques de dépression, car il encourage la résolution active de problème¹¹. Ainsi, les étudiants ayant un sentiment de contrôle élevé seraient possiblement plus enclins à poser des actions concrètes pour atténuer ou supprimer les sources de tension (ex. suivre un cours de rattrapage en vue d'un examen particulièrement stressant). Cela rejoint donc les résultats de Boujut, Koleck et collaborateurs (2009) qui démontrait l'effet bénéfique d'un *coping* centré sur le problème pour réduire les risques de dépression. Les recherches sur les déterminants sociaux de la santé mentale des étudiants pourraient certainement bénéficier d'études sur le lien entre le *coping* actif et le sentiment de contrôle. D'ailleurs, un portrait sexué des liens qui unissent ces deux éléments pourrait expliquer les écarts au plan de l'efficacité du sentiment de contrôle selon le sexe.

Contre toute attente, même si les femmes utilisent plus efficacement le sentiment de contrôle, elles affichent en moyenne un indice de détresse psychologique plus élevé que celui des hommes. Cela est d'autant plus surprenant si l'on considère que le sentiment de contrôle se trouve également distribué entre les hommes et les femmes. Deux hypothèses peuvent expliquer ce constat. Une première hypothèse suggère que cet écart soit le résultat d'une vulnérabilité biologique au stress. La seconde hypothèse

¹¹ Coping actif

impliquerait que les femmes font face à des stresseurs spécifiques non mesurés par cette enquête. Cette hypothèse est appuyée par les travaux de Mallinckrodt et Leong (1992), qui ont démontré que les étudiantes rapportent davantage de circonstances négatives en lien à leur vie familiale et leur programme d'étude que les hommes. D'ailleurs, selon Abouerie (1994), les femmes percevaient un niveau plus élevé de stress dans leur environnement d'étude que les hommes. Ayant déjà souligné les limites des mesures et des indicateurs de stresseurs utilisés, il est fort probable que nos résultats traduisent mal les stresseurs spécifiques auxquels les étudiantes sont soumises. Cela nous renvoie à la nécessité de mieux appréhender les sources de stress, mais aussi d'introduire le genre dans la réflexion.

Nous ne connaissons que très peu de chose sur la distribution sociale du sentiment de contrôle dans la population étudiante. Les travaux de Pearlin (2007) ainsi que ceux de Lloyd et Turner (1999) montrent qu'il se forme à partir des expériences au cours de la vie et qu'il aurait tendance à être moins développé chez les groupes d'individus les plus pauvres. Certaines caractéristiques sociodémographiques, comme le statut socio-économique des parents, pourraient alors expliquer, en partie, la distribution du sentiment de contrôle chez les étudiants. Steptoe et coll. (2007) a démontré que le sentiment de contrôle serait moins élevé chez les étudiants en provenance de milieu défavorisé. Cependant, la disponibilité de l'information ne nous permettait pas d'aller plus loin dans cette direction.

D'ailleurs, il est important d'adresser les limites imposées par notre mesure du sentiment de contrôle. L'utilisation d'une seule question mesurant la confiance en la capacité de faire face aux problèmes soulève des doutes quant à la précision de nos estimations. Idéalement, une échelle de mesure validée comme l'échelle en sept points, élaborée par Pearlin et Schooler (1978), aurait produit des résultats plus fiables.

4.3 L'année d'étude

Contrairement à ce qui a été observé dans l'édition précédente de l'enquête sur les campus canadiens (l'ECC 1998), l'année d'étude n'a aucun effet sur l'indice de détresse psychologique des étudiants canadiens. Étant donné la nature transitoire de l'entrée à l'université et le nombre important de changements avec lesquels les étudiants doivent composer, la théorie sociologique du stress suggérait que les nouveaux arrivants soient plus vulnérables en matière de santé mentale. La première enquête sur les campus canadiens réalisée en 1998 avait eu lieu entre le 30 octobre et le 3 décembre, soit à un moment où les étudiants de première année étaient encore à s'adapter à leur nouvel environnement. Cette enquête montrait que les étudiants de première année étaient plus à risque. La collecte des données pour l'ECC 2004 s'est déroulée au cours des mois de mars et d'avril, ce qui implique que beaucoup des étudiants de première année en étaient à la fin de leur deuxième semestre. Il est possible que le stress lié à la transition se soit atténué. Par ailleurs, il est aussi possible qu'il s'agisse d'un effet de sélection, ceux n'ayant pas réussi à s'adapter ont pu abandonner leurs études.

Nous avons observé une relation significative entre l'année d'étude et la santé mentale chez les femmes québécoises. Contrairement à ce que nous avons anticipé, les étudiantes québécoises de première année sont plus vulnérables en matière de santé mentale que celles plus avancées dans leur cursus. En principe, leur expérience du collégial aurait dû faciliter le processus d'adaptation à la vie universitaire. Sans information supplémentaire, il est difficile de tirer des conclusions éclairées de ce constat. L'absence de relation significative entre l'année d'étude et la santé mentale chez les hommes souligne la mise en cause de mécanismes subjectifs spécifiques au genre. Pour approfondir cette réflexion, nous devons en apprendre davantage sur la façon dont les femmes perçoivent et vivent la transition vers l'université. Des analyses plus poussées doivent être effectuées afin de comprendre ce qui distingue le processus d'insertion dans la vie universitaire des étudiantes québécoises en comparaison au reste du Canada.

Nous avons aussi noté une interaction entre l'année d'étude et le sentiment de contrôle chez les femmes québécoises. L'effet à risque de la première année diminuerait avec l'augmentation du sentiment de contrôle. Ce constat démontre la présence d'un effet tampon sur la santé mentale des étudiantes québécoises. Ainsi il est possible que les étudiantes qui croient en leur capacité à influencer leur situation mobilisent des stratégies d'adaptations leur permettant d'atténuer le stress associé à la première année d'étude. D'ailleurs, les femmes québécoises ont en moyenne un sentiment de contrôle plus élevé que les Canadiennes, incluant celles en première année.

4.4 Limites de ce mémoire

Nous avons déjà souligné les limites des mesures et des indicateurs utilisés dans cette étude. Une autre limite importante de cette étude est inhérente à l'utilisation des données d'une enquête transversale : il est impossible, à partir de ce type de données, d'établir le sens causal des relations observées entre les stressors et les ressources et la détresse psychologique. Par exemple, Brackney et Karabenick (1995) ont démontré que le bien-être psychologique des étudiants aurait une incidence sur la réussite scolaire. De plus, comme le suggèrent les travaux d'Hefner et Eisenberg (2009), les individus souffrant de problème de santé mentale ne seraient peut-être pas en mesure de bâtir un réseau social qui répond à leurs besoins. Des données longitudinales sont nécessaires pour étudier le sens de la causalité, car elles permettent une analyse causale des changements de l'état de santé et de ses déterminants (Bernard et coll. 2004).

D'ailleurs, l'usage de données longitudinales permettrait de décrire l'évolution de stress et de ses conséquences sur la santé mentale durant la progression dans le cursus académique. Il est fort probable que le stress qui émerge du contexte universitaire varie en intensité au cours de chaque semestre, atteignant un point culminant dans les moments où la demande est plus élevée. À titre d'exemple, une analyse longitudinale permettrait de rendre compte de l'évolution du niveau de stress perçu et des conséquences sur la santé mentale en fin de semestre, là où la tension devrait être à son maximum.

Certaines limites concernent la distinction entre stressseurs et ressources. D'un point de vue théorique, il est difficile de distinguer clairement ces concepts l'un de l'autre. Comme le souligne Marchand (2004), un manque de ressources peut devenir un stressseur et une contrainte n'est pas nécessairement un stressseur dans tous les cas. C'est, en partie, l'évaluation subjective qu'effectue l'individu par rapport à la situation contraignante qui va déterminer le niveau de stress perçu (Wheaton, 1999). Ainsi, « le nombre d'amis proches » pourrait être une proxy du soutien social ou un indicateur d'isolement. Sur le plan empirique, il était tout aussi difficile de déterminer dans quelle catégorie chacune des variables à l'étude s'inscrit.

CONCLUSION

Ce mémoire témoigne de la pertinence de l'étude des déterminants sociaux de la détresse psychologique chez les étudiants universitaires. Le recours à la sociologie nous a permis d'articuler un modèle conceptuel cohérent avec l'état des connaissances actuelles sur le sujet. De manière plus spécifique, la théorie sociologique du stress nous permet de comprendre comment l'exposition aux stressors issus de l'environnement universitaire, combinée à la disponibilité des ressources, modèle le bien-être psychologique des étudiants. D'autres enquêtes ont déjà démontré la pertinence d'examiner les circonstances entourant l'insertion dans la vie universitaire pour mieux comprendre les mécanismes sociaux responsables de la détresse psychologique des étudiants. La présente étude s'ajoute aux travaux qui ont adopté cette démarche, mais est singulière sur certains points.

Premièrement, l'utilisation de la notion de genre pour comprendre les processus menant à la détresse psychologique n'est pas une pratique répandue. Pourtant, son intégration est indispensable à la recherche dans ce domaine, car il module l'expérience du rôle d'étudiant ce qui entraîne des mécanismes distincts menant à la détresse psychologique. Nos résultats appuient l'existence d'un portrait sexué dans l'exposition aux stressors potentiels et aux ressources et dans les réactions à ceux-ci.

Concernant les répercussions de la transition aux études supérieures sur la détresse psychologique, nos résultats ont une portée très limitée d'une part à cause de l'écart entre la rentrée des classes et la date de passation du questionnaire et d'autre part à cause de l'absence de suivi entre le moment de la transition et la suite des études. Par définition, le stress de la transition est transitoire, mais les données disponibles ne permettent pas de saisir le processus d'adaptation à la nouvelle situation.

Cette étude était la première à examiner les processus menant à la détresse psychologique chez les étudiants québécois. Le Québec est un cas particulier, car la transition entre le secondaire et l'université est médiatisée par le cégep. Il est nécessaire

de tenir compte de ces spécificités du système d'éducation québécois puisqu'elles risquent de produire une expérience du rôle d'étudiant qui diffère de celle du reste du Canada. Nos résultats ont démontré l'existence de processus de prolifération de la détresse psychologique distinct pour les étudiantes québécoises. Contrairement à ce que nous avons anticipé, les étudiantes québécoises en première année seraient plus vulnérables que celles plus avancées dans leur cursus. Le processus de transition vers l'université au Québec devrait ultérieurement faire l'objet de nouvelles enquêtes afin de mieux comprendre les mécanismes derrière les écarts enregistrés.

Enfin, ce mémoire souligne l'importance d'approfondir les connaissances sur l'effet protecteur des ressources. Nos résultats appuient la présence d'un lien fort entre les ressources protectrices et la détresse psychologique, en particulier pour le sentiment de contrôle. D'une part, mieux comprendre comment ces ressources sont distribuées et mobilisées par les étudiants nous aiderait peut-être à comprendre certains des mécanismes sociaux menant à la détresse psychologique ou protecteurs de celle-ci. D'autre part, les programmes d'intervention en milieu universitaire bénéficieraient certainement d'une meilleure compréhension de la manière dont ces ressources agissent sur la santé.

BIBLIOGRAPHIE

Abouserie, R. (1994). "Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students." Educational Psychology **14**(3): 323-330.

Adlaf, E. M., Demers, A., Gliksman, L. (2005). Enquête sur les campus canadiens 2004. Toronto, Centre de toxicomanie et de santé mentale.

Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A. Newton-Taylor, B. (2001). "The Prevalence of Elevated Psychological Distress Among Canadian Undergraduates: Findings From the 1998 Canadian Campus Survey." Journal of American College Health **50**(2): 67-72.

Andrews, B. & Wilding J. M. (2004). "The Relation of Depression and Anxiety To Life-Stress and Achievement In Students " British Journal of Psychology **95**: 509-521.

Aneshensel, C. & Phelan J. C. (1999). The Sociology of Mental Health: Surveying the Field Handbook of The Sociology of Mental Health C. Aneshensel and J. C. Phelan. New York Kluwer Academic/ Plenum Publisher 628.

Aneshensel, C. S. (1992). "Social Stress: Theory and Research." Annual Review of Sociology **18**: 18-38.

Aneshensel, C. S. (1999). Outcomes of the Stress Process A Handbook For the Study of Mental Health A. V. Horwitz and T. L. Scheid. New York Cambridge University Press

Aneshensel, C. S. (2009). "Toward Explaining Mental Health Disparities." Journal of Health and Social Behavior **50** 377-394.

Bernard, J. L. & Bernard M. L. (1982). "Factors Related to Suicidal Behavior Among College Students and the Impact of Institutional Response." Journal of College Student Personnel **23**: 409-413.

Bitsika, V., Sharpley, C. F., Hartley, L. (2010a). "The Specific Environmental Antecedents of Anxiety and Depression Among Australian University Students: Development of the Effects of University Study on Lifestyle Questionnaire " The International Journal of Educational and Psychological Assessment **4** (1): 2-18.

Bitsika, V., Sharpley, C. F, Rubenstein, V. (2010b). "What Stresses University Students An Interview Investigation of The Demands of Tertiary Studies " Australian Journal of Guidance & Counselling **20**(2): 41-54.

Blais, A. & Durand C. (2003). Le sondage. Recherche sociale; de la problématique à la collecte des données. B. Gauthier. Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec: p.445-487.

Blanco, C., Okuda, M., Wright, D.S., Hasin, B.F., Grant, S-M., Olfson, M. (2008). "Mental Health of College Students and Their Non-College-Attending Peers: Results

From the National Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions." ARCH GEN PSYCHIATRY **65**(12): 1429-1437.

Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1991). "Gender Differences in Depression in College Students " Sex Roles **25**: 595-605.

Bonin, S. (2007) Le projet ICOPE: prise de vue récente sur la conciliation études-travail-famille.

Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., Bourgeois, M-L. (2009). "La santé mentale chez les étudiants: suivi d'une cohorte en première année d'université " Annales Médico-Psychologiques **167**: 662-668.

Brackney, B. & Karabenick, S. A. (1995). "Psychopathology and Academic Performance : The Role of Motivation and Learning Strategies." Journal of Counseling Psychology **42**(4): 456-465.

Brown, J. D. (1991). "Staying Fit and Staying Well: Physical Fitness as a Moderator of Life Stress." Journal of Personality and Social Psychology **60**(4): 555-561.

Brugha, T. S., Morgan, Z., Bebbington, P., Jenkins, R., Lewis, G., Farrell, M., Meltzer, H. (2003). "Social Support Networks and Type of Neurotic Symptom Among Adults in British Households " Psychological Medicine **33**: 307-318.

Campbell, A. & Knowles, S. (2007). "A Confirmatory Factor Analysis of the GHQ12 Using a Large Australian Sample." European Journal of Psychological Assessment **23**(1): 2-8.

Chambel, M.-J. & Curral, L. (2005). "Stress in Academic Life : Work Characteristics as Predictor of Student Well-being and Performance. An International Review." Applied Psychology **54**(1): 135-147.

Cohen, S. & Wills, T. A (1985). "Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis." Psychological Bulletin **98**: 310-357.

Cotton, S., Dollard, F. De Jongue, J. (2002). "Stress and Student Job Design: Satisfaction, Well-Being, and Performance in University Students." International Journal of Stress Management **9**(3): 147-162. .

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire,. Paris, PUF, politique d'aujourd'hui.

Csikszentmihalyi, M. & Schneider, B. (2000). Becoming Adult. How Teenager Prepare for the World of Work. New York Basic Book

Cyranowski, J. M., Frank, E., Young, E., Shear, K. (2000). "Adolescent Onset of the Gender Difference in Life Time Rates of Major Depression. ." Archive Of General Psychiatry **57**: 21-27.

Del Rey, A. (2010). À l'école des compétences: De l'éducation à la fabrique de l'élève performant Paris Éditions La Découverte

Durand, C. & Blais A. (2009). La mesure Recherche sociale; de la problématique à la collecte des données. B. Gauthier. Québec Presses de l'Université du Québec: 227-250.

Durand, C. (2003) *SOL 6210* L'analyse de régression multiple – Note de cours. Recueil inédit, Université de Montréal.

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., Hefner, J. L. (2007). "Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality Among University Students." American Journal of Orthopsychiatry **77**(4): 534-542.

Etter, J.-F. & Perneger, T. V. (1997). "État de santé, habitudes et préoccupations liées à la santé chez de jeunes adultes genevois." Sozial- und Präventivmedizin **42**: 195-203

Felsten, G. & Wilcox, K. (1992). "Influences of Stress and Situation-Specific Mastery Beliefs and Satisfaction With Social Support on Well-Being and Academic Performance." Psychological Reports **70** 291-303

Fisher, S. & Hood, B. (1987). "The Stress of The Transition To University : A Longitudinal Study of Psychological Disturbance, Absent-Mindedness and Vulnerability To Homesickness." British Journal of Psychology **78** 425-441.

Fox, W. (1999). Statistiques sociales. Québec, Les presses de l'université Laval.

Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G. N., Jenkins, J. M. (2001). "Suicide and Depression Among College Students: A Decade Later " Professional Psychology: Research and Practice **32**(1): 97-100.

Gadzella, B. M. (1994). "Student-Life stress Inventory: Identification of and Reactions to Stressors " Psychological Reports **74** 395-402.

Gao, F., Luo, N. Thumboo, J. Fones, S-C. Li, Cheung, Y-B. (2004). "Does the 12-item General Health Questionnaire Contain Multiple Factors and do We Need Them?" Health and Quality of Life Outcomes **2**(63): 1-7.

George, L. K. (1993). "Sociological Perspectives on Life Transitions " Annual review of Sociologie **19** 353-373.

Goldberg (1978). Manual of the General Health Questionnaire. London, Nelson Publishing Company.

Hankins, M. (2008). "The Factor Structure of the Twelve Item General Health Questionnaire (GHQ-12): The Result of Negative Phrasing?" Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health **4**(10).

Hefner, J. & Eisenberg, D. (2009). "Social Support and Mental Health Among College Students " American Journal of Orthopsychiatry **79**(4): 491-499.

Heins, M., Nickloll Fahey, S., Leiden, L. I. (1984). "Perceived Stress in Medical, Law and Graduate Students " Journal of Medical Education **59**: 169-179.

Henderson, A. S. (1992). Social Support and Depression. . The Meaning and Measurement of Social Support H. O. F. Veil and U. Baumann. New York Hemisphere 85-92.

Ialomiteanu, A. R., Adlaf, E. M., Mann ,R. E., Rehm, J. (2011). CAMH Monitor eReport: Addiction and Mental Health Indicators Among Ontario Adults, 1977-2009. C. R. D. S. N. 31. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health.

Kadison, R. & DiGeronimo, T. F. (2004). College of The Overwhelmed: The Campus Mental Health and What To Do About It San Francisco Jossey-Bass A Wiley Imprint

Karasek, R. & Theorell, T (1990). Healthy Work: Stress, Productivity, and The Reconstruction of Working Life New York Basic Books.

Karasek, R. A. (1979). "Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign." Administrative Science Quarterly **24**(285-308).

Kessler, R. C., Foster, C. L. Saunder, W. B., Stang, P. E. (1995). "Social Consequences of Psychiatric Disorders: Educational Attainment." The American Journal of Psychiatry **152** (7): 1026-1032.

Kessler, R. C. & Walters, E. E. (1998). "Epidemiology of DSM-III-R Major Depression and Minor Depression Among Adolescent and Young Adults in the National Comorbidity Survey " Depression and Anxiety **7**: 3-14.

Lafay, N., Manzanera, C. Papet, N., Marcelli, D., Senon, J. L. (2003). "Les états dépressifs de la post-adolescence. Résultats d'une enquête menée chez 1521 étudiants de l'université de Poitiers." Annales Médico Psychologiques **161**: 147-151

Lanier, C. A., Nicholson, T., Ducan, D. (2001). "Drug Use and Mental Well Being Among a Sample of Undergraduate and Graduate College Student " Journal of Drug Education **31** (3): 239-248.

Leino, E. V. & Kisch J. (2005). "Correlates and Predictors of Depression in College Students: Results From the Spring 2000 National College Health Assessment." American Journal of Health Education **36**(2): 66-74.

Lorant, V., Deliège, D., Eaton, W., Robert, A., Philippot, P., Ansseau, M. (2003). "Socioeconomic Inequalities In Depression: A Meta-Analysis." American Journal of Epidemiology **157**(2): 98-112.

Makowska, Z., Merez, D. Moscika, A., Kokasa, W. (2002). "The Validity of General Health Questionnaires, GHQ-12 And GHQ-28, in Mental Health Studies of Working People." International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health **15**(4): 353-362.

Mallinckrodt, B. & Leong, F. (1992). "Social Support In Academic Programs and Family Environments: Sex Differences and Role Conflicts For Graduate Students." Journal of Counseling & Development **70** 716-723.

Marchand, A. (2004). Une Perspective Multi-niveaux des Déterminants de la Détresse Psychologique Département de sociologie. Montréal Université de Montréal **Thèse de Doctorat**

Marmot, M., Ryff, C. D., Bumpass, L. L., Shipley, M., Marks, N. F. (1997). "Social Inequalities in Health: Next Questions and Converging Evidence " Soc. Sci. Med **44**(6): 901-910.

Metcalf, H. (2003). "Increasing Inequality in Higher Education: the Role of Term-Time Working." Oxford Review of Education **29**(3): 315-329.

Michie, F., Glachan, M., Bray, D. (2001). "An Evaluation of Factors Influencing the Academic Self-Concept, Self-Esteem and Academic Stress for Direct and Re-Entry Student in Higher Education." Educational Psychology **21**(4): 455-472.

Migeot, V., Ingrand, I. Defossez, G., Salardaines, F., Lahorgue, M. F., Poulin, C., Marcelli, D., Textier, A., Ingrand, P. (2006). "Comportements de santé des étudiants d'IUT de l'Université de Poitiers." Santé publique **18**(2): 195-205.

Mirescu, C. & Gould, E. (2006). "Stress and Adult Neurogenesis." Hippocampus **16**: 233-238.

Nolen-Hoeksema, S. (2001). "Gender Differences in Depression " Current Directions in Psychological Science **10**(5): 173-176.

Pealer, L. N., Weiler, R. M., Pigg, R. M., Miller, D., Dorman, S. M. (2001). "The Feasibility of a Web-Based Surveillance System to Collect Health Risk Behavior Data From College Students." Health Education & Behavior **28**(5): 547-559.

Pearlin, L. (1983). Role Strains and Personal Stress Psychosocial Stress: Trends in Theory and research H. B. Kaplan. New York Academic Press: 3-32.

Pearlin, L. (1989). "The Sociological Study of Stress." Journal of Health and Social Behaviour **30**: 241-256.

Pearlin, L. (1999). The Stress Process Revisited: Reflections on Concept and Their Interrelationships. Handbook of the Sociology of Mental Health C. Aneshensel and J. C. Phelan. New York Springer: 395-415.

Pearlin, L. (1999). Stress and Mental Health: A Conceptual Overview A Handbook For The Study of Mental Health A. V. Horwitz and T. L. Scheid. New York Cambridge University Press

Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). "The Structure of Coping " Journal of Health and Social Behavior **19**: 2-21.

Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., Mullan, J. T. (1981). "The Stress Process " Journal of Health and Social Behavior **22**(1): 19.

Perkins, H. (1999). "Stress-Motivated Drinking in Collegiate and PostCollegiate Young Adulthood: Life Course and Gender Pattern " Journal of Student Alcohol **60** (2): 219-227.

Piccinelli, M. et Wilkinson, G. (2000). "Gender Differences in Depression : Critical Review " The British Journal of Psychiatry **117**: 486-492.

Politi, P. L., Piccinelli, M., Wilkinson, G. (1994). "Reliability, Validity and Factor Structure of the 12-Item General Health Questionnaire Among Young Males In Italy." Acta Psychiatrica Scandinavica **90**: 432-437.

Poulin, C., Odette, L., Poirier, L-R., Fournier, L. (2004). "Les troubles anxieux constituent-ils un problèmes de santé publique ? ." Santé mentale au Québec **29**(1) : 61-72.

Reifman, A. & Dunkel-Schetter, C. (1990). "Stress, Structural Social Support, and Well-Being in University Students " Journal of American College Health **38**: 271-277.

Roberts, R., Golding, J. Towell, T. Weinreb, I. (1999). "The Effect of Economic Circumstances on British Students' Mental and Physical Health." Journal of American College Health **48**(3): 103-109.

Rosenfield, S. (1999). Gender and Mental Health: Do Women Have More Psychopathology, Men More, or Both the Same (and Why)? A Handbook for the Study of Mental Health, Social Contexts, Theories, and Systems A. V. Horwitz and T. L. Scheid. New York Cambridge University Press 348-360.

Ross, C. A. & Mirowsky, J. (2003). Social Causes of Psychological Distress Aldine Transaction.

Ross, C. E. & Sastry, J. (1999). The Sense of Personal Control Handbook Of The Sociology Of Mental Health C. Aneshensel and J. C. Phelan. New york Springer 369-394.

Salama-Younes, M., Montazeri, A. Ismaïl, A., Roncin, C. (2009). "Factor Structure and Internal Consistency of the 12-Item General Health Questionnaire (GHQ-12) and the Subjective Vitality Scale (VS), and the Relationship Between Them: A Study From France." Health and Quality of Life Outcomes 7(22): 1-6.

Selenko, E. & Batinic, B. (2011). "Beyond Debt. A Moderator Analysis of the Relationship Between Perceived Financial Strain and Mental Health." Social Science & Medicine 73 (2011) 73: 1725-1732.

Shevlin, M. & Adamson, G. (2005). "Alternative Factor Models and Factorial Invariance of the GHQ-12: A Large Sample Analysis Using Confirmatory Factor Analysis." Psychological Assessment 17(2): 231–236.

Siegrist, J. (1998). Adverse Health Effects of Effort-Reward Imbalance at Work. Theories of Organizational stress C. L. Cooper, Oxford University Press 190-204

Soet, J. & Sevig, T. (2006). "Mental Health Issues Facing a Diverse Sample of College Students Results From the College Student Mental Health Survey " NASPA Journal 43(3): 410-431.

Spitz, E., Costantini, M-L., Baumann, M. (2007). "Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en prem

ière année universitaire " Revu Francophone Du Stress et du trauma 7 (3): 217-225

Stephoe, A., Tsuda, A., Tanaka, Y., Wardle, J. (2007). "Depressive Symptoms, Socio-Economic Background, Sense of Control, and Cultural Factors in University Students from 23 Countries." International Journal of Behavioral Medicine 14(2): 97-107.

Stewart-Brown, Evans, S. J., Petterson, J., Petersen, S., Doll, H., Balging J., Regis, D (2000). "The Health of Students in Institutes of Higher Education: an important and neglected public health problem? ." Journal of Public Health Medecine 22(4): 492-499.

Szulecka, T. K., Springett, N. R., Pauw, K. W. (1987). "General Health, Psychiatric Vulnerability and Withdrawal From University in First-Year Undergraduate " British Journal of Guidance and Counselling 15(1): 82-91.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). Using Multivariate Statistics. New York, Harper Collins.

Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Lee Upcraft, M., Millar, S. B., Allison, K. W., Cregg, P. L., Jalomo, R. (1994). "The Transition to College: Diverse Students, Diverse Stories " Research in Higher Education **35**(1): 57-73.

Thoits, P. A. (1999). Sociological Approches to Mental Illness A Handbook For The Study Of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems A. V. Horwitz and T. L. Scheid. New York Cambridge University Press.

Turner, R. J. & Lloyd, D. A. (1999). "The Stress Process and the Social Distribution of Depression " Journal of Health and Social Behavior **40**: 374-404.

Urdan, T. & Midgley, C. (2001). "Academic Self-Handicapping: What We Know What More There is to Learn " Educational Psychology Review **13**(2): 115-137.

Vaez, M. & Laflamme, L. (2008). "Experienced Stress, Psychological Symptoms, Self-Rated Health and Academic Achievement: A Longitudinal Study of Swedish University Student " Social Behavior And Personality **36**(2): 183-195.

Verger, P., Combes, J.-B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., Peretti-Wattel, P. (2009). "Psychological Distress in First Year University Students: Socioeconomic and Academic Stressors, Mastery and Social Support in Yound Men and Women." Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology **44**: 643-650.

Westefeld, J. S. et Furr, S. R. (1987). "Suicide and Depression Among College Students." Professional Psychology: Research and Praticce **18**(2): 119-123.

Wheaton, B. (1999). The Nature Stressors A Handbook For The Study of Mental Health A. V. Horwitz and T. L. Scheid. New York Cambridge University Press 176-197.

Winefield, H. R. (1993). "Study-Work Satisfaction and Psychological Distress in Older University Students " Work & Stress **7**(3): 221-228

Annexe I

Figure 4 : Le general health questionnaire (GHQ-12)

Les questions suivantes s'intéressent à votre état de santé en général au cours des dernières semaines. Veuillez penser aux problèmes présents et récents, et non pas aux problèmes de santé que vous avez eu il y a longtemps.

Au cours des dernières semaines... (COCHEZ UNE RÉPONSE POUR CHAQUE RANGÉE)

	Mieux que d'habitude	Comme d'habitude	Moins que d'habitude	Bien moins que d'habitude
a. avez-vous été capable de vous concentrer sur ce que vous faisiez?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas du tout	Pas plus que d'habitude	Un peu plus que d'habitude	Bien plus que d'habitude
b. avez-vous manqué de sommeil à cause de soucis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plus du d'habitude	Comme d'habitude	Moins que d'habitude	Bien moins que d'habitude
c. avez-vous eu le sentiment de jouer un rôle utile dans la vie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plus du d'habitude	Comme d'habitude	Moins que d'habitude	Bien moins que d'habitude
d. vous êtes-vous senti(e) capable de prendre des décisions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas du tout	Pas plus que d'habitude	Un peu plus que d'habitude	Bien plus que d'habitude
e. vous êtes-vous senti(e) constamment sous tension?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas du tout	Pas plus que d'habitude	Un peu plus que d'habitude	Bien plus que d'habitude
f. avez-vous eu l'impression que vous ne pouviez surmonter vos difficultés?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plus du d'habitude	Comme d'habitude	Moins que d'habitude	Bien moins que d'habitude
g. avez-vous pu apprécier vos activités quotidiennes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas du tout	Pas plus que d'habitude	Un peu plus que d'habitude	Bien plus que d'habitude
h. avez-vous pu faire face à vos problèmes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas du tout	Pas plus que d'habitude	Un peu plus que d'habitude	Bien plus que d'habitude
i. vous êtes-vous senti(e) malheureux(se) ou déprimé(e)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas du tout	Pas plus que d'habitude	Un peu plus que d'habitude	Bien plus que d'habitude
j. avez-vous perdu confiance en vous?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas du tout	Pas plus que d'habitude	Un peu plus que d'habitude	Bien plus que d'habitude
k. vous êtes-vous considéré(e) comme quelqu'un qui ne valait rien ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plus du d'habitude	Comme d'habitude	Moins que d'habitude	Bien moins que d'habitude
l. vous êtes-vous senti(e) relativement heureux(se), tout bien considéré?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe II

Analyse factorielle sur le GHQ-12

Méthodologie

Étant donné le débat entourant la structure factorielle du GHQ-12, il nous semble nécessaire de confirmer l'unidimensionnalité de notre mesure de détresse psychologique. Une altération de la structure factorielle du questionnaire pourrait être causée par les variables dont la valence est inversée (Hankins 2008) ou par le type de mesure adoptée (Likert vs dichotomique) (Campbell et Knowles 2007). Lorsque plusieurs indicateurs sont utilisés pour créer une échelle, il est possible de vérifier s'ils mesurent véritablement un seul et même concept en utilisant l'analyse factorielle (Durand et Blais 2009). Cette méthode nous permet de confirmer que des items sont corrélés entre eux et donc qu'il est possible de les réduire à un ou plusieurs facteurs (Tabachnick et Fidell 1996). Autrement dit, nous voulons déterminer si les questions du GHQ-12 appartiennent au même univers de sens, car cette condition est essentielle à la création d'une échelle de mesure valide.

Nous utiliserons la méthode d'extraction du moindre carré non pondéré qui est utilisée lorsque la distribution des variables s'éloigne de la normale, ce qui est le cas avec nos données (voir figure 3 p. 43). Puisque notre hypothèse de départ est que les variables sont corrélées entre elles, la méthode de rotation oblique (directe oblimin) sera utilisée tel que suggérée par Tabachnick et Fidell (1996). Le nombre de facteurs sera déterminé par défaut en utilisant la fonction extraction basée sur la valeur propre¹² de Spss 20. La solution factorielle sera choisie à partir d'un diagnostic comprenant plusieurs tests de validité. D'abord, nous examinerons les tableaux de qualité de la représentation (communality) dont le seuil de validité minimum sera fixé à (.2). Nous examinerons ensuite les regroupements de variables à l'étude afin de nous assurer qu'elles n'appartiennent pas à plus d'un facteur et qu'elles affichent un taux de saturation supérieur à la limite de (.3) fixé par Tabachnik et Fidell (1996). Nous referons l'analyse de façon itérative jusqu'à ce que nous arrivions à une solution simple satisfaisante.

¹² Eigenvalue

La qualité de la solution obtenue sera d'abord évaluée à partir du test de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) dont le seuil de validité minimum sera fixé à 0.7 (Tabachnick et Fidell 1996) et ensuite grâce au test de sphéricité de Barlett dont l'objectif est de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations seraient égales à zéro.

Analyse des résultats

La première étape de notre analyse factorielle consistait à déterminer un nombre de facteurs par défaut en utilisant la fonction extraction basée sur la valeur propre (eigenvalue) du logiciel Spss 20. Une extraction factorielle basée sur une valeur propre minimum supérieure à 1 a produit une solution à trois facteurs (eigenvalue = 1.102). Nous avons ensuite vérifié l'indice de qualité de la représentation de chacune des variables à l'étude afin de nous assurer qu'elle est suffisamment importante (supérieur à 0.20). Aucune des questions du GHQ-12 ne se situait sous le seuil minimum recommandé. L'étape suivante consistait à vérifier si les facteurs sont bien définis, c'est-à-dire que chaque variable appartient à un seul facteur. Aucune des trois matrices factorielles produites ne permettait de distinguer les trois facteurs dus à la présence d'un nombre important de variables complexes. Nous avons alors conclu que la solution à trois facteurs ne s'accordait pas avec nos données et avons poursuivi notre analyse.

La deuxième étape exigeait de réduire la solution factorielle à deux facteurs. L'analyse du tableau de la qualité de la représentation révèle que toutes les variables se trouvaient au-dessus du seuil minimum à l'exception de la variable « éprouver des difficultés de concentration » qui se situe à 0.187, ce qui soulève des doutes quant à son appartenance à la solution. Nous avons ensuite vérifié si les matrices factorielles nous permettaient de distinguer nos facteurs. La première matrice de corrélation indiquait la présence de deux variables complexes : « penser être une personne sans valeur » et « la difficulté à jouir des activités quotidiennes ». La variable « éprouver des difficultés de concentration » n'apparaissait dans aucun des facteurs, ce qui signifie que son taux de saturation est inférieur au seuil minimum de 0,3. Supprimer cette variable de la solution pourrait en améliorer la solution factorielle, cependant la présence d'un nombre important de

variables complexes et le manque de cohérence entre les facteurs nous fait douter de la validité de cette solution.

Tableau 7 : Solution finale de l'analyse factorielle du GHQ-12

Nombre de facteurs	1	
Kmo	0,89	
Valeur propre	4,51	
Pourcentage de la variance expliquée	37,62	
GHQ-12	Qualité de la représentation après extraction	Matrice factorielle.
incapable de se concentrer	0,19	0,43
manque de sommeil	0,24	0,49
sentiment de jouer un rôle utile dans la vie	0,21	0,46
capable de prendre des décisions	0,18	0,42
se sentir constamment sous tension	0,3	0,57
avoir l'impression que les difficultés sont insurmontables	0,46	0,68
incapable d'apprécier les activités quotidiennes	0,30	0,54
faire face aux problèmes	0,22	0,47
se sentir malheureux ou déprimé	0,55	0,74
se considérer comme quelqu'un qui ne vaut rien	0,52	0,72

Finalement, une solution composée d'un seul facteur a été testée avec laquelle nous obtenons une valeur propre de 4,514. L'analyse de la qualité de la représentation indique que les questions « se sentir capable de prendre une décision » et « être incapable de se concentrer » se situent sous le seuil limite, ce qui remet en question leurs places dans la solution. Cependant, toutes les variables affichent un taux de saturation supérieur à 0,3 ce qui, en contre argument, justifie leur maintien dans la solution. La cohérence entre les variables est confirmée par la mesure de Kaiser-Meyer-Olkin (0,894) qui indique l'adéquation de la solution factorielle. Finalement, le test de sphéricité de Barlett est lui

aussi significatif ($p=0,001$) ce qui permet de rejeter l'hypothèse selon laquelle toutes les corrélations seraient égales à zéro. L'analyse factorielle confirme que dans le cas présent le GHQ-12 constitue une échelle de mesure unidimensionnelle.

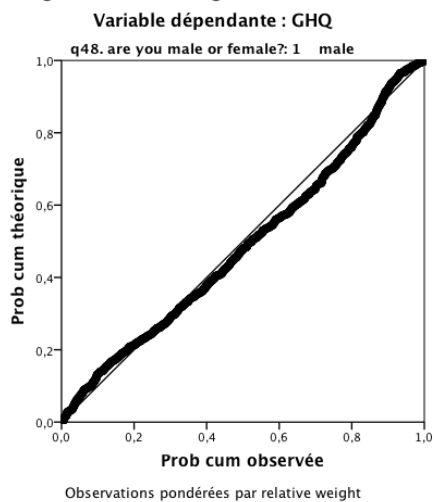
Annexe III

Figure 5 : Évaluation de la normalité des résidus

L'analyse de régression des stressseurs et des ressources sur la détresse psychologique des étudiants universitaires, stratifiée selon le sexe.

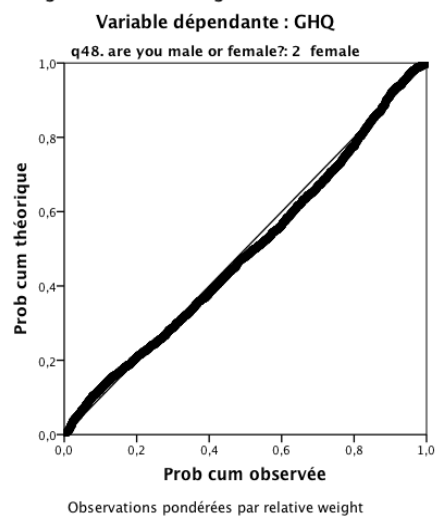
Hommes

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



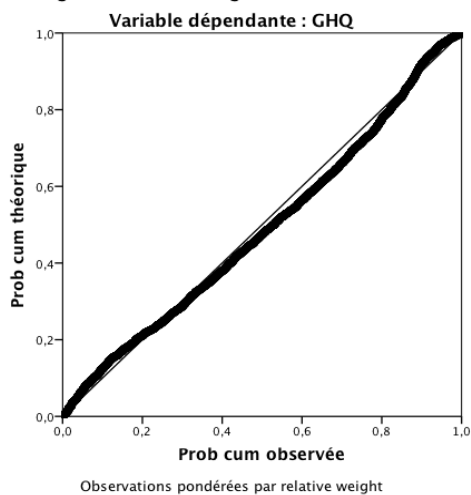
Femmes

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



L'analyse des interactions selon le sexe ajusté en fonction de la région

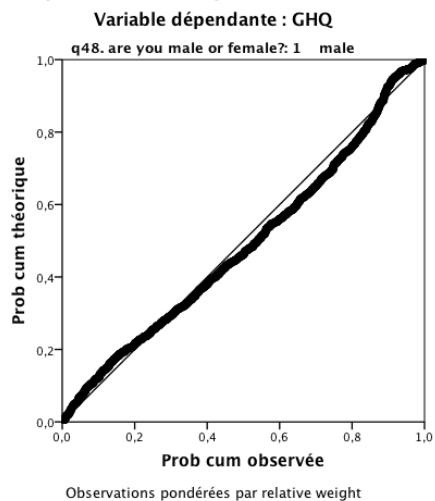
Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



Analyse des interactions selon la région, stratifiée selon le sexe.

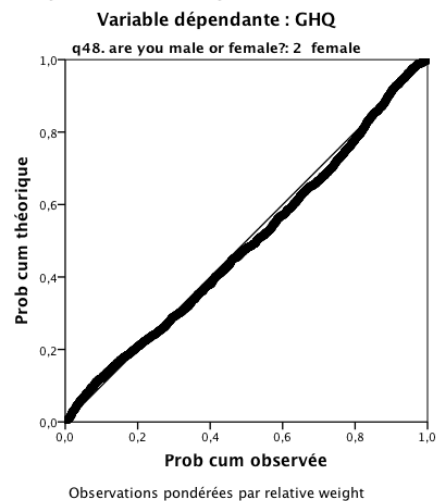
Hommes

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



Femmes

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



L'analyse des effets d'interactions entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection de la détresse psychologique pour les étudiantes québécoises.

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé

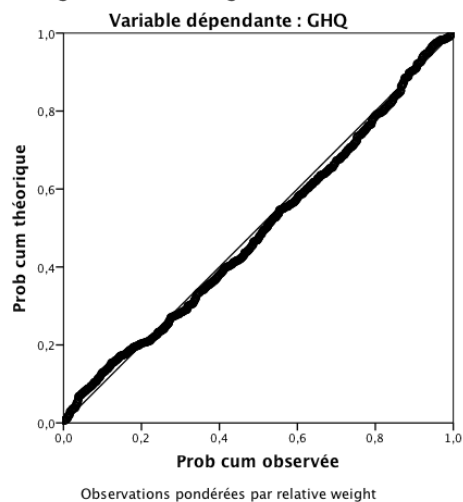
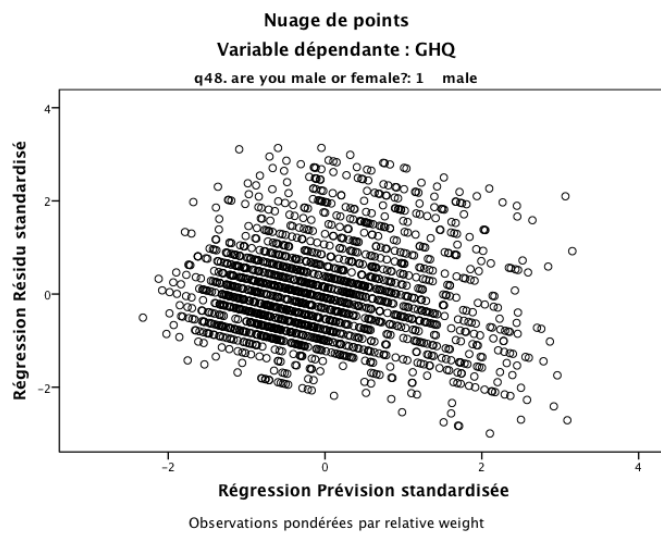


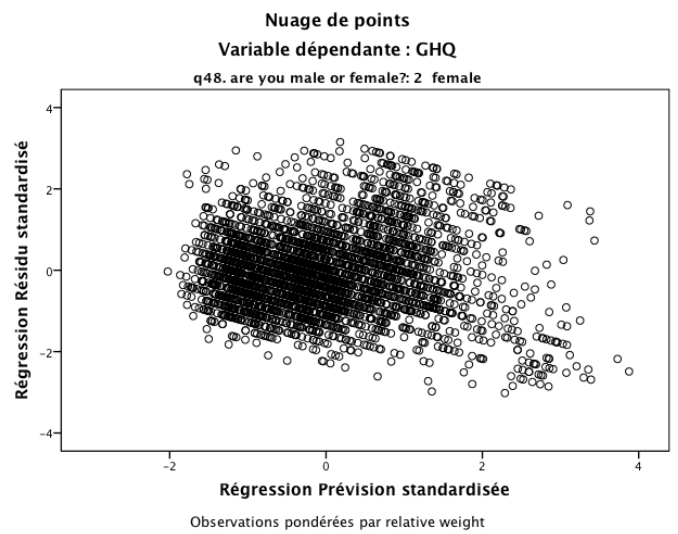
Figure 6 : Évaluation de l'homogénéité de la variance

L'analyse de régression des stresseurs et des ressources sur la détresse psychologique des étudiants universitaires, stratifiée selon le sexe.

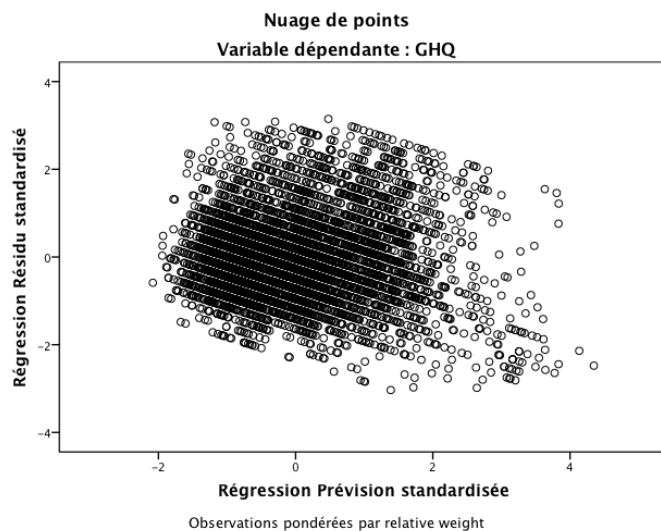
Hommes



Femmes

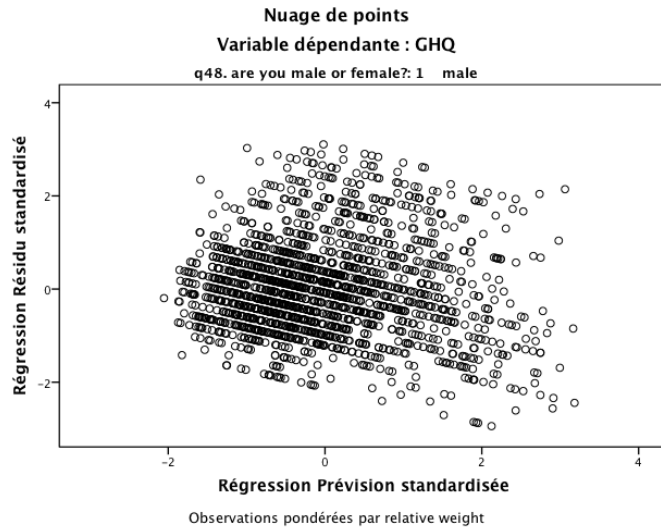


L'analyse des interactions selon le sexe ajusté en fonction de la région

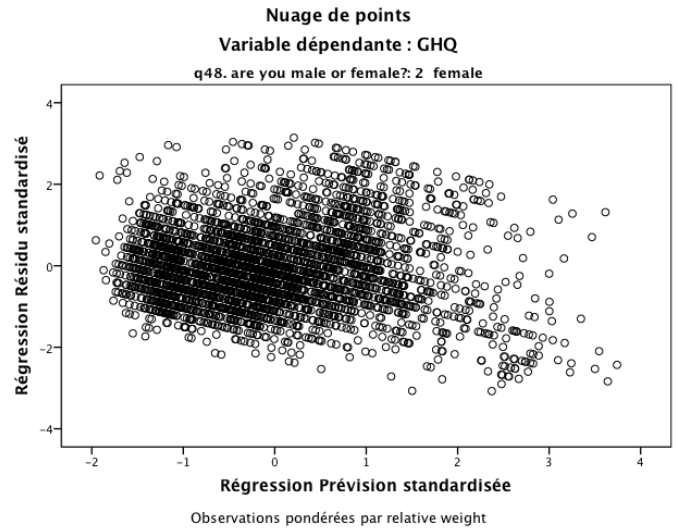


Analyse des interactions selon la région, stratifiée selon le sexe.

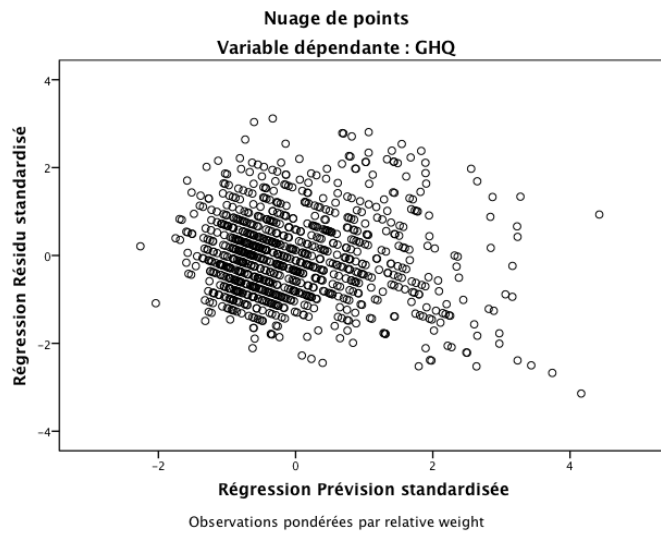
Hommes



Femmes



L'analyse des effets d'interactions entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection de la détresse psychologique pour les étudiantes québécoises.



Annexe IV

Tableau 8 : Analyse des régressions selon le sexe ajusté en fonction de la région

Variables indépendantes	b	b	b
Modalité résidentielle (ref. vivre hors campus)			
vivre sur le campus	0,3	0,289	0,144
Participation parascolaire			
Fêtes/ party	-0,196***	-0,158*	-0,143
Activités sportives	-0,439**	-0,311***	-0,323**
Activités artistiques	0,167*	0,131	-0,009
Activités académiques	-0,169*	-0,166*	-0,011
Association/organisations politiques	0,189*	0,282**	0,27*
Clubs récréatifs	0,079	0,072	0,302*
Associations/organisations étudiantes	0,017	-0,042	-0,235
Associations/ organisations culturelles, ethniques et /ou religieuses	-0,082	-0,144	-0,107
performance (ref. B)			
A	-0,074	-0,083	-0,192
C et moins	0,351*	0,447**	0,337
Domaine d'étude (ref. droit/sciences sociales)			
Art /lettre et science humaines	-0,358	-0,316	-0,414
Science et technologie	-0,516*	-0,274	-0,079
Ingénierie	-0,998***	-0,407	-0,721
Affaires et commerce	-0,774**	-0,514*	-0,252
médecine et science de la santé	-0,14	-0,243	-0,161
éducation	-0,032	-0,143	-0,002
autres	-0,318	-0,362	-0,273
Ressources protectrices			
Nombre d'amis proches	-0,436***	-0,473***	-0,482***
Sentiment de contrôle	-1,708***	-1,692***	-2,226***
année d'étude (ref. 2 année et plus)			
première année	0,038	0,021	-0,084
Interaction VD et genre			
Genre		-1,368***	-5,172
Modalité résidentielle (ref. vivre hors campus)			
vivre sur le campus			0,206
Participation parascolaire			
Fêtes/ party			-0,007
Activités sportives			0,049
Activités artistiques			0,33*
Activités académiques			-0,324*
Association/organisations politiques			-0,008

Clubs récréatifs			-0,478**
Associations/organisations étudiantes			0,405*
Associations/ organisations culturelles, ethniques et /ou religieuses			-0,054
performance (ref. B)			
A			0,228
C et moins			0,25
Domaine d'étude (ref. droit/sciences sociales)			
Art /lettre et sciences humaines			0,284
Science et technologie			-0,348
Ingénierie			0,322
Affaires et commerce			-0,433
médecine et science de la santé			-0,338
éducation			-0,142
autres			-0,054
Ressources protectrices			
Nombre d'amis proches			-0,014
Sentiment de contrôle			1,048***
année d'étude (ref. 2 année et plus)			
première année			0,252

R2 ajusté	0,169	0,186	0,199
Variation du R2	0,167	0,016	0,017
F	49,06***	102,373***	5,036***

Note: Modèle ajusté en fonction de la région

(*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001)

Annexe V

Tableau 9 : Analyse des interactions selon la région, stratifiée selon le sexe

Variables Indépendantes	Modèle 1		Modèle 2	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Modalité résidentielle (ref. vivre hors campus)				
vivre sur le campus	0,428	0,325	0,454	0,405
Orientation parascolaire				
Fêtes/ party	-0,134	-0,141	-0,134	-0,132
Activités sportives	-0,264*	-0,332*	-0,264*	-0,335**
Activités artistiques	0,336**	-0,018	0,331**	-0,01
Activités académiques	-0,348**	-0,005	-0,351**	-0,013
Association/organisations politiques	0,306*	0,28*	0,306**	0,259*
Clubs récréatifs	-0,187	0,33**	-0,183	0,333**
Associations/organisations étudiantes	0,141	-0,257*	0,138	-0,263*
Associations/ organisations culturelles, ethniques et /ou religieuses	-0,175	-0,087	-0,174	-0,079
performance (ref. B)				
A	0,106	-0,172	0,12	-0,113
C et moins	0,586*	0,302	0,562*	0,223
Domaine d'étude (ref. droit/sciences sociales)				
Art /lettre et science humaines	-0,17	-0,506*	-0,166	-0,499*
Science et technologie	-0,442	-0,119	-0,433	-0,11
Ingénierie	-0,351	-0,76	-0,346	-0,704
Affaires et commerce	-0,66	-0,351	-0,646	-0,354
médecine et science de la santé	-0,499	-0,228	-0,488	-0,222
éducation	-0,276	-0,224	-0,26	-0,206
autres	-0,315	-0,357	-0,312	-0,355
Ressources protectrices				
Nombre d'amis proche	-0,484***	-0,487***	-0,486***	-0,486***
Sentiment de contrôle	-1,184***	-2,236***	-1,186***	-2,249***
année d'étude (ref. 2 année et plus)				
première année	0,198	-0,058	0,098	-0,413+
Québec	0,148	0,599**	-0,003	0,082
Interaction Québec				
Année d'étude / Québec			0,456	1,488**
R2 ajusté	0,122	0,216	0,122	0,219
Variation du R2	0,131	0,222	0	0,003
F	15,269***	36,689***	0,776	11,417***

Note: Modèle ajusté en fonction de la région

(*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001)

Annexe VI

Tableau 10 : Analyse des effets d'interaction entre l'année d'étude et les facteurs de risque et de protection de la détresse psychologique pour les étudiantes québécoises

Variables Indépendantes	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Modalité résidentielle (ref. vivre hors campus)				
vivre sur le campus	0,54	0,264	0,018	-0,075
Orientation parascolaire				
Fêtes/ party	0,338	0,362	0,384	0,381
Activités sportives	-0,148	0,031	0,019	0,01
Activités artistiques	0,008	-0,065	-0,025	-0,056
Activités académiques	-0,482	-0,115	-0,146	-0,149
Association/organisations politiques	0,488	0,274	0,208	0,22
Clubs récréatifs	-0,169	-0,347	-0,36	-0,386
Associations/organisations étudiantes	-0,341	-0,083	-0,101	-0,079
Associations/ organisations culturelles, ethniques et /ou religieuses	0,143	-0,069	-0,045	-0,059
performance (ref. B)				
A	-0,791	-0,469	-0,462	-0,43
C et moins	0,573	0,478	0,076	0,047
Domaine d'étude (ref. droit/sciences sociales)				
Art /lettre et science humaines	-0,323	-0,299	-0,383	-0,45
Science et technologie	0,473	-0,3	-0,397	-0,52
Ingénierie	-1,587	-2,098*	-1,909+	-1,988*
Affaires et commerce	-1,317	-0,859	-0,917	-0,988
médecine et science de la santé	-0,434	-0,299	-0,397	-0,423
éducation	-0,017	-0,195	-0,18	-0,24
autres	0,596	0,975	0,886	0,817
Ressources protectrices				
Nombre d'amis proches		-0,458**	-0,482**	-0,477**
Sentiment de contrôle		-2,068***	-2,072***	-1,772***
année d'étude (ref. 2 année et plus)				
première année			1,142**	4,705**
Interaction Québec				
Année d'étude / sentiment de contrôle				-0,829*
R2 ajusté	0,008	0,198	0,208	0,214
Variation du R2	0,04	0,187	0,012	0,007
F	1,24	64,29***	8,055**	4,571*

(*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001)

