

**ACCOMPAGNER LES ÉTUDIANTS POSTSECONDAIRES QUI
VIVENT DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE À L'AIDE DE
L'APPROCHE D'ACCEPTATION ET D'ENGAGEMENT
SUPPORTING POSTSECONDARY STUDENTS WITH
PERFORMANCE ANXIETY USING THE ACCEPTANCE AND
COMMITMENT THERAPY**

France Landry and Simon Grégoire

Volume 42, Number 3, 2021

LES MULTIPLES CONCEPTUALISATIONS ET MANIFESTATIONS DE
L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE
THE MULTIPLE CONCEPTUALIZATIONS AND MANIFESTATIONS OF
PERFORMANCE ANXIETY

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084581ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1084581ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue québécoise de psychologie

ISSN

2560-6530 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Landry, F. & Grégoire, S. (2021). ACCOMPAGNER LES ÉTUDIANTS
POSTSECONDAIRES QUI VIVENT DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE À L'AIDE
DE L'APPROCHE D'ACCEPTATION ET D'ENGAGEMENT. *Revue québécoise de
psychologie*, 42(3), 97–114. <https://doi.org/10.7202/1084581ar>

Article abstract

Performance anxiety is a frequent motive for consultation among postsecondary students. In this article, we discuss the role of experiential avoidance and cognitive fusion in performance anxiety, and explain how Acceptance and Commitment Therapy (ACT) can help students cope with their anxiety differently. We illustrate the form this approach can take by presenting a group intervention developed in 2012 and offered in several postsecondary institutions in Quebec and France. We conclude this article by positioning this intervention within the student services framework proposed by the Canadian Association of College and University Student Services (CACUSS).

ACCOMPAGNER LES ÉTUDIANTS POSTSECONDAIRES QUI VIVENT DE L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE À L'AIDE DE L'APPROCHE D'ACCEPTATION ET D'ENGAGEMENT¹

SUPPORTING POSTSECONDARY STUDENTS WITH PERFORMANCE ANXIETY USING THE ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY

France Landry²
Université du Québec à Montréal

Simon Grégoire
Université du Québec à Montréal

De nombreux étudiants postsecondaires vivent de l'anxiété, une émotion désagréable liée à l'anticipation d'une menace s'accompagnant de symptômes comportementaux (p. ex., agitation), physiologiques (p. ex., maux de ventre, migraines) et psychologiques (p. ex., scénarios catastrophiques, peurs, inquiétudes). Une enquête menée auprès de 55 284 étudiants répartis dans 58 établissements postsecondaires canadiens montre que près de 70 % d'entre eux rapportent s'être sentis submergés par l'anxiété au cours de la dernière année (2019). L'enquête révèle aussi que 23,7 % des étudiants ont été traités ou ont reçu un diagnostic d'anxiété et que 12,5 % sont aux prises avec des attaques de panique. Pour ces étudiants, l'anxiété est envahissante, entraîne une souffrance cliniquement significative et altère leur fonctionnement normal durant leur parcours scolaire, mais aussi dans le cadre de leur emploi et dans leur vie personnelle. Il n'est donc pas étonnant que l'anxiété soit devenue l'un des motifs de consultation les plus courants au sein des services de soutien psychologique offerts dans les établissements postsecondaires. Selon l'*Association for University and College Counseling Center Directors*, 60,7 % des étudiants qui consultent se tournent vers ces services dans l'espoir de mieux composer avec leur anxiété (LeViness et al., 2019).

Les étudiants sont particulièrement enclins à se sentir anxieux lorsqu'ils se retrouvent dans des situations où leurs connaissances ou leurs habiletés sont évaluées (Zeidner, 1998). L'anxiété de performance, aussi décrite dans la littérature scientifique comme une anxiété à l'égard des tests ou des situations d'évaluations, est commune en milieu postsecondaire (Huntley et al., 2016). Dans une étude menée auprès de 12 208 étudiants de cégep, Gosselin et Ducharme (2017) montrent que 35 % des étudiants collégiaux éprouvent « souvent » ou « tout le temps » de l'anxiété. Parmi ceux-ci, 33 % disent ressentir « beaucoup » ou

1. Cet article a été rendu possible grâce au soutien financier des Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
2. Adresse de correspondance : Services conseils des Services à la vie étudiante, UQAM, 1290 rue Saint-Denis, local AB 6200, Montréal (QC) H2X 3J7. Téléphone : 514-987-3185, poste 1414. Courriel : landry.france@uqam.ca

« énormément » de pression liée à leur rendement scolaire. Les examens, les présentations orales, les travaux de fin de session ou encore les stages sont perçus par plusieurs comme une menace, et celle-ci peut déclencher toute une série de symptômes comportementaux, physiologiques et psychologiques avant, pendant et après l'évaluation. Les étudiants aux prises avec de l'anxiété de performance craignent notamment d'échouer leurs examens ou de ne pas pouvoir performer à la hauteur de leurs attentes, des attentes de leur entourage, ou encore, se préoccupent et anticipent des conséquences personnelles (p. ex., parcours scolaire, accès aux cycles supérieurs), financières (p. ex., endettement, accès à des bourses) et sociales (p. ex., le jugement des autres) que pourrait avoir une mauvaise note. Ils éprouvent aussi des émotions souvent très fortes (p. ex., la peur) et une hyperactivation physiologique, des tensions et divers symptômes somatiques.

Les recherches menées au cours des dernières années montrent que cette forme d'anxiété a de nombreuses conséquences négatives. Au terme d'une méta-analyse portant sur 75 études, Von Der Embse et al. (2018) notent une corrélation négative ($r = -0,24$) entre l'anxiété à l'égard des examens et le rendement à ceux-ci. Plus les étudiants sont anxieux à l'égard de leurs évaluations, moins ils offrent un bon rendement. Ces étudiants performant aussi moins bien de manière générale dans le cadre de leurs études et ils ont davantage tendance à les abandonner (Andrews et Wilding, 2004; Schaefer et al., 2007). Pour Zeinder (1998), ce n'est pas que les étudiants ne sont pas suffisamment bien préparés ou moins intelligents, mais plutôt que leur anxiété interfère avec leur capacité à s'organiser, se concentrer, être attentifs ou se souvenir de ce qu'ils ont appris. Ajoutons que l'anxiété de performance a aussi des répercussions sur la santé mentale. Dans une étude réalisée par Herzer et al. (2014), les auteurs ont montré que 50 % des étudiants ayant un niveau élevé d'anxiété à l'égard des tests, présentaient aussi des symptômes dépressifs ou un trouble phobique.

Deux grandes catégories d'intervention sont offertes aux étudiants qui vivent de l'anxiété à l'égard des tests (Soares et Woods, 2020). Les interventions psychologiques visent à réduire l'anxiété et partent du principe que celle-ci mine le rendement de l'étudiant. Des interventions comme la désensibilisation systématique (Wolpe, 1958) ou encore la méthode de relaxation de Bernstein et Borkovec (1971) sont par exemple utilisées depuis longtemps pour réduire les symptômes somatiques de l'anxiété. Les interventions éducatives, pour leur part, ont comme objectif d'enseigner à l'étudiant des stratégies d'études (p. ex., comment s'y prendre pour étudier en vue d'un examen) ou encore des habiletés susceptibles de l'aider à accroître son rendement durant un examen (p. ex., repérer les questions qui valent plus de points afin de bien gérer

son temps). Au terme d'une méta-analyse réalisée à partir de 56 études ($n = 2\,428$), Ergene (2003) conclut que les interventions destinées à réduire l'anxiété des étudiants universitaires à l'égard des tests ont une taille d'effet moyenne de $d = 0,68$ (95 % IC 0,59–0,77). L'auteur ajoute que c'est lorsqu'elles sont combinées que les interventions psychologiques et éducatives offrent les meilleurs résultats, et que les interventions de groupes génèrent des tailles d'effets plus élevées que les interventions individuelles.

Dans cet article, nous présentons une intervention psychoéducatrice de groupe inspirée de l'approche d'acceptation et d'engagement (ACT³), développée par les membres de notre équipe, afin de prévenir les problèmes de stress et d'anxiété au sein des cégeps et des universités. Nous tentons ainsi de montrer en quoi une approche transdiagnostique, telle que l'ACT, peut être utilisée afin de soutenir les étudiants anxieux durant leur parcours académique, notamment ceux qui vivent de l'anxiété de performance. Préalablement, nous expliquons en quoi l'évitement expérientiel et la fusion cognitive peuvent contribuer à maintenir, voire à exacerber, l'anxiété qu'éprouve un étudiant (Bardeen et Fergus, 2016).

Le piège de l'évitement expérientiel et de la fusion cognitive

Dans leur méta-analyse introduite plus haut, Von Der Embse et al. (2018) notent que les étudiants qui vivent de l'anxiété à l'égard des tests sont enclins à utiliser des stratégies d'évitement expérientiel, afin de ne pas être confrontés à leur stress ou leur anxiété. L'évitement expérientiel renvoie à des comportements destinés à changer, contrôler ou éviter certaines pensées, émotions ou sensations inconfortables (Chawla et Ostafin, 2007). À l'idée de passer un examen important, un étudiant anxieux consacre bien souvent beaucoup de temps à éviter des pensées (p. ex., des inquiétudes à l'idée d'échouer), des émotions (p. ex., la peur) ou des sensations désagréables (p. ex., maux de ventre). Il peut le faire en mettant de l'avant des stratégies d'évitement expérientiel externes (p. ex., procrastiner), ou en s'investissant dans des stratégies internes (p. ex., se divertir en pensant à autre chose). Peu importe leur nature, les stratégies d'évitement expérientiel ont toutes la même fonction : échapper à un ressenti désagréable. À court terme, ces stratégies entraînent la plupart du temps un soulagement momentané. L'étudiant qui préfère regarder des vidéos sur le web, plutôt que d'étudier, parce que trop anxieux à l'idée de se plonger dans une matière sur laquelle il sera évalué dans quelques jours, chasse temporairement son inconfort. En procrastinant, il réduit un ressenti aversif. Ce comportement est donc renforcé négativement et a plus de chance d'être reproduit dans l'avenir. L'évitement expérientiel est

3. L'acronyme ACT renvoie à l'appellation anglophone, soit *Acceptance and Commitment Therapy*.

tout à fait normal et n'est pas problématique en soi. Il devient source de préoccupation lorsqu'il est utilisé de manière systématique et rigide. De fait, si l'étudiant procrastine constamment quand il ressent de l'anxiété à l'égard d'un examen, son répertoire comportemental en vient qu'à s'appauvrir. Procrastiner devient la seule manière de contrôler son inconfort.

La fusion cognitive renvoie, quant à elle, à cette propension à se sentir indissocié de nos pensées, car nous avons l'impression qu'elles sont vraies (ce que je pense est nécessairement vrai), importantes (ce que je pense doit être pris au sérieux) et que l'on doit leur obéir (je dois agir à partir de ce que mon mental me dit) (Gillanders et al., 2014). Un étudiant anxieux qui se dit « je suis nul, je n'arriverai jamais à réussir ce cours » peut adhérer à cette pensée comme si elle était la réalité, ou à l'endosser comme si elle était vraie. Comme il est « fusionné » à cette pensée, celle-ci exerce beaucoup de pouvoir sur ses actions (p. ex., « je suis nul, alors à quoi bon prendre tel cours ou me forcer pour obtenir une bonne note »). Ajoutons qu'un étudiant peut aussi être fusionné à des histoires personnelles (p. ex., je n'ai jamais été capable de m'exprimer en public), des règles verbales rigides par rapport à la façon dont il doit se comporter (p. ex., je ne dois pas laisser transparaître mon anxiété durant mon exposé oral), ou la manière dont sa vie devrait se dérouler (p. ex., je ne devrais pas ressentir de la peur). Les pensées deviennent problématiques du moment où elles sont campées dans un contexte caractérisé par la fusion et qu'elles ne sont plus vues comme des pensées, mais comme la réalité. L'étudiant qui échoue un examen sera peut-être envahi par des pensées projectives (scénarios catastrophiques) désagréables : « je vais couler le cours », « je ne pourrai pas diplômé » à « je ne parviendrai jamais à trouver un bon travail ». S'il se laisse convaincre de la véracité de ces pensées, celles-ci peuvent rapidement devenir envahissantes, difficiles à contrôler et miner sa qualité de vie de façon significative.

L'anxiété, autrement, à l'aide de l'approche d'acceptation et d'engagement

Au cours des dernières années, certains établissements postsecondaires ont mis en place des interventions basées sur l'approche d'acceptation et d'engagement (Hayes et al., 2016), afin de mieux soutenir leurs étudiants aux prises avec des problèmes ou des troubles d'anxiété. Sur le plan philosophique, l'ACT s'inspire du contextualisme fonctionnel (Biglan et Hayes, 1996) et repose sur deux postulats bien précis. D'une part, ce qu'une personne ressent et fait ne peut être compris sans tenir compte du contexte historique et social dans lequel elle s'insère. D'autre part, ce n'est pas tant la nature de ce que cette personne fait qui importe, mais bien sa fonction, ou son utilité. En ce sens, il ne s'agit pas de savoir si les comportements de procrastination d'un étudiant sont bons ou

mauvais, mais plutôt de l'amener à réfléchir à ce qui se produit lorsqu'il s'investit dans ce genre de comportements. Est-ce que la procrastination contribue à enrichir ou, au contraire, à appauvrir sa vie? Est-ce qu'elle vise à éviter l'inconfort, ou s'approcher de ce qui compte réellement pour lui? L'ACT est une approche pragmatique qui invite les individus à interpréter leurs comportements à partir de leur contexte et de leur fonction. Les comportements qui sont fonctionnels, ou efficaces, sont ceux qui sont alignés aux valeurs de la personne et qui contribuent à enrichir sa vie.

Sur le plan conceptuel, l'approche a été élaborée à partir de la théorie des cadres relationnels (Hayes et al., 2001), laquelle porte notamment sur la manière dont les cognitions induisent des règles verbales, souvent rigides, qui conditionnent les comportements. Tel que mentionné plus haut, un étudiant qui a la pensée « je ne suis pas à la hauteur, je vais me ridiculiser durant mon exposé oral » peut en venir qu'à interpréter cette pensée comme le reflet de la réalité, et ainsi faire autre chose que de se préparer pour son exposé dans l'espoir de chasser cette pensée inconfortable. L'ACT vise à réduire l'influence qu'exerce le langage sur le comportement des individus, en les invitant à se distancier de leurs pensées et se défaire des règles verbales rigides et non fonctionnelles (Hayes et al., 2006).

De façon plus générale, l'ACT a comme objectif de contrecarrer l'évitement expérientiel et la fusion cognitive, en aidant les individus à cultiver plus de souplesse psychologique. Celle-ci renvoie à la capacité de prendre contact avec le moment présent et à s'engager dans des actions alignées avec des valeurs personnelles, plutôt que dans des actions automatiques, conditionnées, impulsives et non fonctionnelles (Ciarrochi et al., 2010). Afin d'illustrer de quelle manière cet objectif peut se traduire dans la pratique, nous présentons brièvement dans les lignes qui suivent une intervention basée sur l'ACT développée par les membres de notre équipe.

Les ateliers Korsas⁴ ont été élaborés, non pas pour aider les étudiants postsecondaires à « gérer » leur anxiété (comme si celle-ci constituait un problème devant être solutionné), mais plutôt pour les amener à vivre avec celle-ci autrement. Dans les faits, l'objectif des ateliers est d'amener les étudiants à cultiver un rapport différent à l'égard de leur anxiété et développer un éventail plus vaste et souple de stratégies comportementales pour l'apprivoiser. Pour atteindre un tel objectif, les ateliers sont élaborés à partir des six leviers et des trois postures d'intervention proposés dans l'ACT (voir Figure 1).

4. www.korsa.uqam.ca

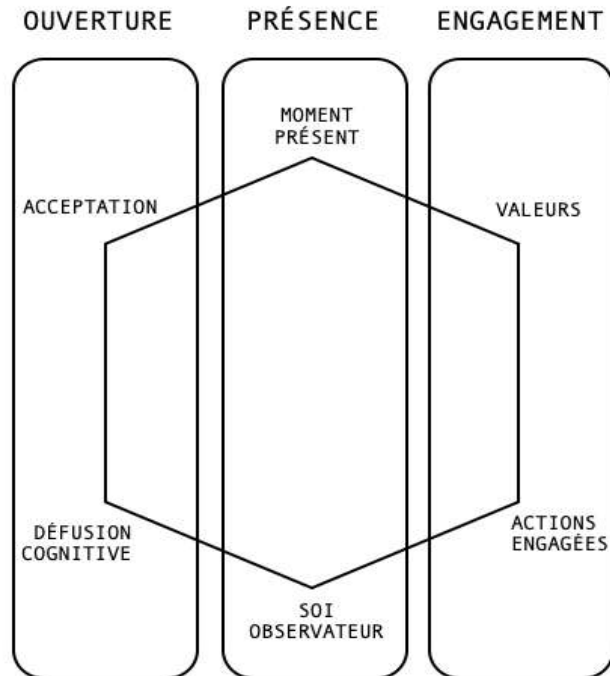


Figure 1. Les six leviers d'intervention et les trois postures de l'ACT.

L'ouverture

Les premières étapes du protocole d'intervention visent à amener l'étudiant à prendre conscience qu'il n'est pas seul à vivre de l'anxiété, mais aussi que celle-ci est universelle, normale et adaptative à bien des égards (Gutiérrez-Garcia et Contreras, 2013). Comme les ateliers sont offerts en groupe et basés sur les échanges, l'étudiant se rend vite compte que d'autres partagent les mêmes difficultés et qu'il n'est pas seul à vivre de l'anxiété, notamment de l'anxiété de performance. Pour plusieurs, ce constat est très salutaire.

L'étudiant est par la suite amené à réfléchir aux stratégies d'évitement expérientiel qu'il met de l'avant, dans le but de contrôler son anxiété. Il réalise que si de telles stratégies sont efficaces à court terme, elles ne fonctionnent pas à long terme. Pire, le contrôle et l'évitement peuvent même exacerber son anxiété (Chawla et Ostafin, 2007). Cette étape est délicate, car elle peut engendrer du découragement, de la confusion, voire du désespoir. Si l'étudiant a joint les ateliers Korsá, c'est précisément pour mieux gérer ou contrôler son anxiété. Consciemment ou non, il entretient cette croyance que c'est du moment où celle-ci sera disparue, qu'il pourra

enfin vivre normalement. Or, comment faire autrement? D'abord, il importe de ne pas culpabiliser l'étudiant et lui faire comprendre que d'aucune façon il n'est fautif ou anormal, mais que les stratégies d'évitement qu'il met de l'avant, surtout celles qui sont utilisées de manière automatique et rigide, contribuent à maintenir en place ses difficultés. L'alternative qui lui est proposée consiste à mettre de côté le contrôle pour plutôt aller à la rencontre de son anxiété, à s'en approcher avec curiosité et bienveillance, sans rien changer, sans lutter (Bishop et al., 2017; Hayes et al., 2016). Dans les ateliers Korsá, cette forme d'exposition se fait à l'aide de pratiques méditatives et de visualisations. L'étudiant est amené à s'exposer à son anxiété, pas pour la réduire, mais pour l'aider à mieux ressentir ses multiples manifestations cognitives, affectives et somatiques. En observant d'un peu plus près ses symptômes, il se rend compte que ceux-ci se transforment continuellement, varient en intensité et finissent par disparaître. Ils ne sont ni stables ni constants. Il se rend aussi compte qu'il a en lui suffisamment d'espace pour contenir ses symptômes, et qu'il n'est pas obligé de chercher à les contrôler. Il peut au contraire, choisir de les accueillir plutôt que d'y réagir de manière habituelle ou automatique.

Soulignons que pour plusieurs, le mot accepter renvoie à une forme de résignation passive, ou consiste à baisser les bras. Or, accepter constitue plutôt un choix, constamment renouvelé, qui est celui d'accueillir sans lutter ce que l'on n'a pas choisi et qui ne peut être contrôlé (p. ex., la peur, des douleurs, des scénarios catastrophiques), et de poser des gestes qui sont importants et porteurs de sens en dépit de l'inconfort. Évidemment, pareille invitation nécessite du courage, mais aussi de la pratique. Durant les ateliers Korsá, l'étudiant est donc encouragé à remplir une grille d'observation lui permettant de décrire, en quoi ces moments de la journée durant lesquels il est investi dans l'évitement, se distinguent de ceux qui sont marqués par l'ouverture, l'acceptation et l'accueil sur le plan expérientiel. Graduellement, il prend conscience que l'ouverture s'accompagne parfois d'un sentiment de liberté ou de contentement, que ses symptômes ne disparaissent pas par magie du moment où il arrive à incarner cette posture, mais qu'il perçoit ceux-ci différemment, avec paradoxalement, plus de distance et d'intimité. Plus important encore, il se rend compte que toute cette énergie consacrée à lutter contre son ressenti, peut être investie autrement, notamment dans des activités qui sont importantes à ses yeux (Eifert et Forsyth, 2005).

L'évitement expérientiel mis de l'avant par les étudiants les amène parfois à ne pas faire les exercices qui leur sont proposés durant les ateliers Korsá, ou à ne pas s'investir entièrement dans l'intervention, car les exercices eux-mêmes peuvent être perçus comme inconfortables et générer de l'anxiété. Il ne s'agit pas là d'un problème, mais plutôt d'une opportunité pour explorer les diverses formes que peut prendre l'évitement

expérientiel. Ceci permet parfois de faire émerger des patrons de pensées (p. ex., « je me dis toujours que ça ne vaut pas la peine, que je suis pris avec mon anxiété jusqu'à la fin de mes jours) ou de comportements (p. ex., s'engager dans des comportements destructeurs) qui contribuent à maintenir en place leurs difficultés. De nouveau, on cherche à aider l'étudiant à explorer les diverses formes que peuvent prendre ses tentatives de contrôle, la manière dont celui-ci est vécu sur le plan phénoménologique et les coûts qui y sont associés. En outre, on l'incite à investiguer par lui-même au quotidien en quoi l'ouverture, le lâcher-prise, la curiosité et la bienveillance peuvent l'aider à vivre son anxiété différemment.

À l'aide de métaphores ou d'exercices expérientiels, l'étudiant s'exerce aussi durant les ateliers, à observer ses pensées anxiogènes avec un peu plus de distance et les concevoir comme des événements qui émergent dans la conscience, passent, puis se transforment ou disparaissent. Il est amené à réaliser que ses pensées surgissent parce que diverses conditions sont réunies, et que ce n'est pas parce qu'une pensée remonte à la surface, qu'elle est plus réelle ou vraie. Par ailleurs, il prend conscience qu'il lui est tout à fait possible d'agir sans tenir compte des pensées qui le hantent. Par exemple, un étudiant peut étudier toute la soirée en vue d'un examen de statistiques, tout en ayant la pensée « j'ai toujours été nul avec les chiffres ». Toutes ces démarches de défusion cognitive visent à réduire l'emprise qu'exercent les jugements critiques, les scénarios catastrophiques, ou encore, les inquiétudes des étudiants sur leurs actions. Dit autrement, elles visent à amener l'étudiant à porter attention au processus de la pensée (p. ex., en ce moment, « j'ai cette pensée qui dit que je vais échouer mon examen »), plutôt que de se laisser happer par le contenu de ses pensées (p. ex., « je vais échouer mon examen ») et de l'alimenter.

La présence

Tout au long des ateliers Korska, l'étudiant se familiarise aussi avec diverses pratiques méditatives. Enseignées dans un contexte séculier, ces pratiques visent à l'aider à réguler son attention de manière à être présent à son expérience immédiate et accueillir celle-ci avec curiosité et compassion (Bishop et al., 2017). À l'aide de pratiques formelles (p. ex., balayage corporel) et informelles (p. ex., grilles d'observation, manger en pleine conscience), il s'exerce à observer d'un peu plus près les manifestations somatiques de son anxiété qui se jouent d'instant en instant, sans chercher à les changer ou les ignorer. Comme précisé plus haut, cette forme d'exposition ne vise pas à réduire l'inconfort, mais permettre à l'étudiant d'apprendre à partir du corps, plutôt qu'uniquement à partir de la tête. En étant présent à son expérience immédiate, il est aussi en meilleure posture pour répondre de manière constructive à son anxiété,

sans y réagir par automatisme ou habitude. Un étudiant qui, au moment d'amorcer un exposé oral, prend conscience que son rythme cardiaque s'accélère et que son souffle devient court, prend quelques minutes pour fermer les yeux, respirer profondément et se rappeler qu'il est normal qu'il soit dans cet état. Celui qui n'est pas en contact avec son corps aura peut-être tendance à faire son exposé le plus rapidement possible afin de chasser son anxiété.

La méditation n'est pas une solution universelle et n'a pas que des bénéfices (Lindahl et al., 2017). En ce sens, elle ne devrait pas être imposée ni instrumentalisée. Certains verront dans la méditation une manière de gérer leur anxiété ou de se détendre. Ils diront que la pratique « fonctionne », ou « qu'elle ne donne aucun résultat » ou « ne sert à rien ». La pratique ne doit pas être vue comme une autre façon de contrôler l'anxiété. Bien qu'elle puisse engendrer une détente, elle est utilisée dans les ateliers Korsá afin d'aider les étudiants à être autrement en présence de leur anxiété (avec plus de douceur, de non-jugement et de patience, par exemple), et non pour atteindre un état particulier ou un but spécifique.

L'engagement

Si des efforts sont consacrés à cultiver cette posture d'ouverture et de présence, c'est pour que l'étudiant puisse s'engager dans des actions qui contribuent à enrichir sa vie. L'ouverture et la présence ne sont donc pas des fins en soi, mais plutôt des moyens afin d'aider l'étudiant à bâtir une vie qui fait sens pour lui. Le but des ateliers Korsá n'est pas « d'aller mieux », c'est-à-dire réduire ou éliminer les manifestations cognitives, affectives et somatiques de l'anxiété, mais bien de « vivre mieux », soit mettre en branle des gestes concrets qui contribuent à créer du sens. Hayes et Wilson écrivent à ce sujet :

La présence attentive, l'acceptation et la défusion cognitive ne constituent pas une manière différente de gérer l'anxiété. Elles invitent plutôt à une redéfinition du problème, de la solution et de la manière dont ceux-ci sont conceptualisés. Le problème n'est pas la présence de pensées, d'émotions, de sensations ou d'envies particulières : c'est plutôt la contraction de la vie. La solution n'est pas d'éliminer les expériences privées désagréables : c'est plutôt de vivre une vie empreinte de sens (Hayes et Wilson, 2003, p. 165, traduction libre).

Les étudiants postsecondaires ont parfois une idée vague de leurs valeurs, confondent valeurs et buts, ou encore adoptent sans le savoir les valeurs de leur famille ou de leur culture. Grâce à des exercices d'écriture libre, de visualisation et d'exploration, ils sont amenés à clarifier ce qui est important pour eux à ce moment-ci de leur vie, convertir leurs valeurs en actions concrètes et réalistes pouvant être rapidement mises de l'avant, et à s'investir au quotidien dans ces actions. Graduellement, ils réalisent qu'ils peuvent s'engager dans des activités qui sont importantes pour eux,

tout en continuant à expérimenter des symptômes d'anxiété. À cet effet, nous utilisons la technique de l'activation comportementale (Mazzucchelli et al., 2010). Au terme de l'atelier 3, l'étudiant choisit un bracelet ou un porte-clés de couleur, ou encore, un autocollant qu'il peut apposer à l'arrière de son téléphone cellulaire. Tout au long de la semaine, ces aide-mémoires lui rappelleront qu'il s'est engagé à poser des gestes concrets pour faire vivre ses valeurs (p. ex., aller au cinéma avec un ami, faire du sport, téléphoner aux membres de sa famille) et à observer de quelle manière il se sent lorsqu'il est investi dans ce type de comportement.

La question des valeurs doit elle aussi être amenée avec délicatesse. Il peut être douloureux pour l'étudiant de prendre conscience qu'il n'a aucune idée de ce qui compte pour lui, qu'il a choisi un programme d'étude pour plaire à ses parents, qu'il s'est éloigné de ce qu'il l'a toujours passionné, ou encore, qu'il se consacre à ses études à un point tel, qu'il laisse de côté des gens ou des activités importants à ses yeux. Tout doucement, il est invité durant les ateliers, à réfléchir à la direction dans laquelle il souhaite s'aventurer, sans que celle-ci n'ait besoin d'être précise. Certains réalisent qu'ils souhaitent s'investir davantage dans des activités artistiques. D'autres veulent se rapprocher d'amis oubliés, entreprendre du bénévolat pour une cause qui les interpelle, ou encore, consacrer un peu plus de temps à leur conjoint ou leur conjointe. Ces petits pas ne sont pas anodins. Ils permettent à l'étudiant de réaliser qu'il peut faire diverses choses au quotidien de façon à être loyal à ses valeurs, et ce, même s'il continue à expérimenter de l'anxiété.

L'ouverture, la présence et l'engagement sont des postures interdépendantes. À titre d'exemple, une personne présente et attentive à son expérience pourra plus aisément observer le processus de ses pensées, plutôt que d'être happée par celles-ci. En outre, ces postures peuvent difficilement être enseignées de manière didactique. Les étudiants anxieux se sont tous fait dire à un moment ou à un autre, qu'ils devaient « arrêter de s'inquiéter par rapport à leurs résultats scolaires » ou « accepter leur anxiété ». Ces postures, de même que leurs bénéfiques, ne peuvent véritablement être comprises que si elles sont expérimentées, ce pour quoi des efforts sont investis tout au long des ateliers Korsá, pour amener l'étudiant à apprendre dans l'action et réfléchir sur celle-ci. Ajoutons que les leviers d'intervention et les postures de l'ACT sont « attachés » dans le cadre des ateliers à l'aide de la matrice développée par Polk et Schoendorff (2014). Ce cadre d'analyse aide notamment les étudiants à distinguer ces moments du quotidien où ils sont investis dans des actions qui visent à s'éloigner de leur anxiété (évitement expérientiel), de ces moments où ils sont engagés dans des comportements qui leur permettent de s'approcher de leurs valeurs (actions engagées).

Outre les exercices, les pratiques et les outils contenus dans les ateliers Korsas, la qualité du climat que l'intervenant parvient à créer au sein du groupe, est déterminante. Du moment où il franchit le seuil de la porte pour la toute première fois, l'étudiant a besoin d'être vu, entendu, reconnu, et sentir qu'il met les pieds dans un espace sécuritaire, non jugeant et bienveillant. Pour en arriver à bâtir pareil espace, l'intervenant cherche à guider les ateliers à partir d'un lieu qui est celui du non-savoir. Il est habité par une authentique curiosité d'en savoir davantage sur ce que vivent les étudiants, plutôt que de chercher à convaincre, conseiller, réparer ou sauver. Il anime non pas comme un expert pourvoyeur de solutions, mais comme un hôte attentionné qui souhaite accompagner l'étudiant dans un mouvement contre-intuitif et courageux, soit celui de se tourner vers l'inconfort pour mieux l'appivoiser.

Il est tout aussi important que l'intervenant puisse incarner lui-même la posture qu'il cherche à développer chez les étudiants et qu'il soit, par exemple, en mesure de faire preuve de présence, d'ouverture, de calme et de vitalité durant son animation. Il est encouragé à partager les actions qu'il met de l'avant pour faire vivre ses valeurs, ou encore à refléter ces moments où il se laisse piéger par ses pensées durant l'intervention, ou perd contact avec son expérience immédiate. Dans la mesure du possible, l'intervenant parvient aussi à instaurer un dialogue dans lequel les questions, les inquiétudes, les réactions, les peurs, les points de vue des étudiants sont simplement déposés avec transparence au centre du cercle, sans désir d'en arriver à un résultat, une réponse, une vérité ou une conclusion. Le cercle devient ainsi un lieu d'apprentissage d'où peuvent émerger la créativité et la complicité, un espace de collaboration au milieu d'un environnement académique, malheureusement souvent caractérisé par la lutte des places et la course à l'excellence.

La portée des ateliers Korsas

Les cinq ateliers Korsas sont manualisés, d'une durée de 2h30 chacun, et sont offerts à des groupes de 8 à 15 étudiants. En ce moment, ils sont dispensés dans une vingtaine d'établissements postsecondaires au Québec et une dizaine d'établissements en France, par plus d'une centaine de professionnels en relation d'aide (p. ex., psychologues, travailleurs sociaux, conseillers d'orientation). Les études menées à ce jour afin de mieux comprendre la portée des ateliers sont encourageantes. Dans une première étude réalisée à l'aide d'un devis répliqué inversé, Grégoire et al. (2016) ont montré que les ateliers aident à réduire les symptômes de stress, d'anxiété et de dépression des étudiants, mais aussi à accroître leur bien-être psychologique et leur engagement scolaire. Les auteurs sont parvenus à répliquer ces résultats dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé, mené dans 4 universités et auprès de 144 étudiants (Grégoire et al., 2018). Les ateliers ont aussi été évalués au moyen de la

méthode de l'évaluation écologique instantanée. Cette méthode de collecte de données a permis de montrer que lorsque les étudiants ont l'impression de faire preuve de souplesse psychologique, ils rapportent plus de bien-être et moins de stress (Grégoire et al., 2020). Ajoutons qu'une étude qualitative réalisée par Rondeau et al. (2019) suggère que les étudiants qui prennent part aux ateliers Korsá, rapportent mieux comprendre leurs réactions, être plus conscients de ce qui se passe en eux et percevoir différemment leurs difficultés (avec moins de jugement, par exemple). Ils rapportent plus de bien-être et de présence, mais aussi avoir développé de nouvelles attitudes (p. ex., acceptation) et des comportements différents (p. ex., s'investir davantage dans des actions engagées).

Les résultats issus des ateliers Korsá sont cohérents avec ceux obtenus par d'autres équipes de recherche à travers le monde. En effet, plusieurs études montrent que l'ACT aide à réduire les symptômes de stress (Muto et al., 2011; Räsänen et al., 2016), d'anxiété et de dépression (Danitz et al., 2016; Forman et al., 2007; Kratochwill et al., 2013; Levin et al., 2017) des étudiants postsecondaires et favorise une meilleure régulation de leurs émotions (Norouzi et al., 2017). Des résultats préliminaires suggèrent que l'ACT s'avère aussi efficace pour réduire l'anxiété de performance des étudiants postsecondaires. Zettle (2003) a, par exemple, comparé une intervention basée sur l'ACT à une autre, élaborée à partir de la désensibilisation systématique. L'auteur a montré que les deux interventions ont permis de réduire de façon comparable, l'anxiété des étudiants collégiaux à l'égard des mathématiques, mais que seule l'intervention basée sur la désensibilisation systématique a permis de réduire leur trait d'anxiété. Zettle (2003) souligne que ces résultats s'expliquent en partie du fait que dans l'intervention de désensibilisation, les étudiants étaient encouragés à pratiquer la relaxation entre les séances, alors que dans l'intervention de type ACT, aucun exercice n'était suggéré aux étudiants entre les séances. Brown et al., (2011) pour leur part, ont comparé dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé, une intervention basée sur l'ACT, à une intervention cognitive traditionnelle inspirée des travaux de Beck et al. (2005), dans laquelle les étudiants universitaires étaient notamment invités à identifier et restructurer certaines pensées anxiogènes. Leurs résultats suggèrent que contrairement à l'intervention cognitive traditionnelle, l'intervention de type ACT a permis aux étudiants d'accroître leur rendement académique. Ceci dit, les auteurs précisent que les deux interventions sont tout aussi efficaces pour réduire l'anxiété, que les étudiants entretiennent à l'égard des tests. Ajoutons, en terminant, que des études ont aussi été menées afin de vérifier si l'ACT pouvait aider à réduire l'anxiété de performance des étudiants universitaires en musique (Juncos et Markman, 2016). À titre d'exemple, une étude menée avec des étudiants en chant suggère que

ceux-ci ont vu leur niveau d'évitement expérientiel, de fusion cognitive et d'anxiété de performance, diminuer de façon significative après avoir pris part à une intervention de type ACT de 12 rencontres (Juncos et al., 2017). Pris dans leur ensemble, ces résultats suggèrent que l'ACT est efficace pour promouvoir la santé mentale dans les cégeps et les universités. Il importe néanmoins de souligner qu'encore très peu de chercheurs ont évalué l'efficacité de l'intervention en regard de l'anxiété de performance des étudiants postsecondaires, et que leurs études doivent être interprétées avec prudence puisqu'elles contiennent plusieurs limites méthodologiques.

La santé mentale chez les étudiants : l'approche ACT dans une vision systémique

Les ateliers Korsas constituent une des façons de promouvoir la santé mentale au sein des établissements postsecondaires, mais ne répondent pas aux besoins de tous les étudiants. Ceux qui ont moins de vécu, d'expérience ou de maturité, par exemple, peuvent avoir des ennuis à cerner leurs valeurs personnelles. En outre, une étude d'implantation menée par Nedelcu et Grégoire (2020) indique que certains professionnels qui offrent les ateliers Korsas dans leur établissement ont l'impression que l'intervention est trop longue, ou qu'elle est difficile à intégrer dans l'horaire des étudiants, sans interférer avec les périodes d'examen. Ajoutons que même si les études dont on dispose à l'égard de l'ACT sont prometteuses, cette approche génère des résultats comparables aux approches comportementales et cognitives traditionnelles (Arch et al., 2012). Ceci suggère que l'ACT, constitue une alternative viable pour accompagner les gens aux prises avec de l'anxiété qui s'exprime sur un continuum allant de l'anxiété de performance à des troubles d'anxiété.

Les interventions psychoéducatives, comme Korsas, ne permettent pas d'agir au niveau de facteurs contextuels tels que la culture de l'établissement scolaire ou ses politiques. Pour cette raison, nous sommes d'avis que ce type d'intervention devrait s'inscrire dans une démarche structurante et systémique de lutte contre les problèmes de santé mentale, et être offerte en concomitance avec d'autres initiatives. De plus, pareille démarche gagnerait à s'inspirer du cadre d'analyse proposé par l'association des services aux étudiants des universités et collèges au Canada (ASEUCC) (2013). Ce cadre d'analyse en trois paliers, offre des balises afin de mettre en place une stratégie cohérente afin de promouvoir la santé mentale des étudiants postsecondaires.

Le premier palier regroupe les initiatives qui s'adressent à l'ensemble des étudiants et qui visent à agir sur les structures, les politiques et les règlements de l'établissement, de même que sur son climat et sa culture. On pense ici notamment aux initiatives qui visent à créer un climat

d'apprentissage sain, sécuritaire et inclusif sur les campus, ou à élaborer des politiques liées au soutien et à l'accueil des étudiants en situation de handicap, au sexisme, à la prévention du suicide, au racisme ou au harcèlement psychologique. Si les établissements postsecondaires parvenaient à créer une culture axée sur la collaboration et la collégialité plutôt que sur la compétition, l'excellence et la performance, il est fort à parier que moins d'étudiants seraient aux prises avec des problèmes d'anxiété de performance.

Les initiatives qui se trouvent au deuxième palier s'adressent aux étudiants qui, sans avoir un trouble de santé mentale, éprouvent des difficultés à s'adapter aux études postsecondaires. Ces initiatives visent, entre autres, à dépister les étudiants qui présentent des signes de détresse psychologique, sensibiliser les étudiants, de même que les enseignants à l'égard des diverses ressources de santé mentale disponibles dans leur établissement, ou encore offrir des ateliers à des groupes ayant des besoins spécifiques (p. ex., étudiants de première génération, autochtones, LGBTQ2+). Les initiatives qui visent l'acquisition de compétences d'autorégulation ou de saines habitudes de vie se trouvent aussi à ce palier. On pense entre autres aux ateliers Korsä, mais aussi au programme « Je tiens la route »⁵ du Cégep de l'Outaouais et « Ça va aller »⁶ de l'Université de Montréal. Ajoutons que les programmes de pair-aidance de plus en plus populaires sur les campus s'inscrivent aussi dans ce palier. Le soutien par les pairs représente toute forme de soutien fourni par et pour des personnes vivant des problèmes de santé mentale. Il repose sur la prémisse que les besoins d'une personne en difficulté ne peuvent pas tous être comblés par un professionnel de la relation d'aide, et que des gens qui ont déjà éprouvé des difficultés psychologiques, peuvent offrir un soutien unique, précieux et utile. Depuis deux ans, notre équipe évalue un programme de pair-aidants lui aussi basé sur l'ACT dans trois universités à Montréal. Les résultats préliminaires dont nous disposons suggèrent que ce programme constitue une manière efficace d'aider les étudiants qui luttent avec des enjeux d'anxiété de performance.

Finalement, les initiatives qui se trouvent au troisième palier sont destinées aux étudiants qui ont des problèmes ou des troubles de santé mentale, qui sont en crise ou qui ont des besoins particuliers. On y retrouve, entre autres, les services individuels de soutien psychologique, de psychothérapie, le counseling en ligne ou téléphonique, les protocoles de gestion de crise et le counseling thérapeutique de groupe portant sur des enjeux particuliers (p. ex., TDAH).

5. <http://jetienlaroute.com/>

6. <https://www.cavaaller.ca>

Ajoutons en terminant que la norme sur la santé et la sécurité psychologique des étudiants, publiée récemment par la commission de la santé mentale du Canada,⁷ constitue aussi un outil précieux afin de mettre en place des environnements favorables à la santé mentale et au bien-être des étudiants postsecondaires. La norme est adaptable à tout établissement postsecondaire de sorte que chacun peut décider de ce qui est réalisable compte tenu de sa situation spécifique, de ses ressources et du contexte local ou communautaire.

CONCLUSION

L'ACT constitue une manière efficace d'accompagner les étudiants postsecondaires qui vivent de l'anxiété de performance. Cela dit, ce n'est pas la seule manière de faire, et il est à souhaiter qu'au cours des prochaines années, les établissements postsecondaires se dotent de démarches structurantes pour accompagner les étudiants qui luttent avec des problèmes ou des troubles de santé mentale. De telles démarches devront idéalement rassembler plusieurs acteurs au sein des établissements (p. ex., cadres, professeurs, chargés de cours, professionnels en relation d'aide), contenir une diversité d'initiatives appuyées par des données probantes et permettre de rejoindre des étudiants qui ont généralement plus de difficultés à accéder à des services (p. ex., étudiants racisés ou en situation de handicap). Plus important encore, de telles démarches gagneraient à être élaborées et mises en œuvre en étroite collaboration avec les étudiants eux-mêmes, afin de favoriser leur crédibilité et leur pérennité.

RÉFÉRENCES

- ACHA, A. C. H. A. (2019). *American college health association-national college health assessment II: Canadian consortium executive summary spring 2019*. <https://www.cacuss.ca/files/Research/NCHA-II%20SPRING%202019%20CANADIAN%20REFERENCE%20GROUP%20EXECUTIVE%20SUMMARY.pdf>
- Andrews, B. et Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-521. doi:10.1348/0007126042369802
- Arch, J. J., Eifert, G. H., Davies, C., Vilardaga, J. C. P., Rose, R. D. et Craske, M. G. (2012). Randomized clinical trial of cognitive behavioral therapy (CBT) versus acceptance and commitment therapy (ACT) for mixed anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(5), 750-765. doi:10.1037/a0028310
- Association, C. A. o. C. U. S. S. a. C. M. H. (2013). *Post-secondary student mental health: Guide to a systematic approach*. <https://healthycampuses.ca/wp-content/uploads/2014/09/The-National-Guide.pdf>
- Bardeen, J. R. et Fergus, T. A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(1), 1-6. doi:10.1016/j.jcbs.2016.02.002

7. <https://www.mentalhealthcommission.ca/Francais/norme-etudiants>

Anxiété de performance chez les étudiants du postsecondaire

- Beck, A., Emery, G. et Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Bernstein, D. A. et Borkovec, T. D. (1971). *Progressive relaxation training: A manual for the helping professions*. Research Press.
- Biglan, A. et Hayes, S. C. (1996). Should the behavioral sciences become more pragmatic? The case for functional contextualism in research on human behavior. *Applied and Preventive Psychology*, 5(1), 47-57. doi:10.1016/s0962-1849(96)80026-6
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbety, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2017). *Mindfulness: A proposed operational definition*. Routledge/Taylor et Francis Group.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K. et Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior Modification*, 35(1), 31-53. doi:10.1177/0145445510390930
- Chawla, N. et Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871-890. doi:10.1002/jclp.20400
- Ciarrochi, J., Bilich, L. et Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. Dans R. Baer (dir.), *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change* (p. 51-75). Context Press/New Harbinger Publications.
- Danitz, S. B., Suvak, M. K. et Orsillo, S. M. (2016). The mindful way through the semester: evaluating the impact of integrating an acceptance-based behavioral program into a first-year experience course for undergraduates. *Behavior Therapy*, 47(4), 487-499. doi:10.1016/j.beth.2016.03.002
- Eifert, G. H. et Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior*. New Harbinger Publications.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24(3), 313-328. doi:10.1177/01430343030243004
- Forman, E. M., Herbert, J. D., Moitra, E., Yeomans, P. D. et Geller, P. A. (2007). A randomized controlled effectiveness trial of acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for anxiety and depression. *Behavior Modification*, 31(6), 772-799. doi:10.1177/0145445507302202
- Gillander, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., Kerr, S., Tansey, L., Noel, P., Ferenbach, C., Masley, S., Roach, L., Lloyd, J., May, L., Clarke, S. et Remington, B. (2014). The development and initial validation of the cognitive fusion questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83-101. doi:10.1016/j.beth.2013.09.001
- Gosselin, M.-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92-104. doi:https://doi.org/10.7202/1040048ar
- Grégoire, S., Chénier, C., Doucerain, M., Lachance, L. et Shankland, R. (2020). Ecological momentary assessment of stress, well-being, and psychological flexibility among college and university students during acceptance and commitment therapy. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 231-243. doi:http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000175
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T. et Dionne, F. (2018). The use of acceptance and commitment therapy to promote mental health and school engagement in university students: A multisite randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 49(3), 360-372. doi:https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.10.003
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondehère, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. [The effectiveness of the approach of acceptance and commitment with regard to the psychological health and academic engagement of university students.]. *Canadian*

- Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222-231. doi:10.1037/cbs0000040
- Gutiérrez-García, A. et Contreras, C.M. (2013). Anxiety : An adaptive emotion, Dans F. Durban (dir.), *New insights into anxiety disorder* (p. 21-38). In Tech.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. et Roche, B. (dir.). (2001). *Relational frame theory. A post-skinnerian account of human language and cognition*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. et Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. doi:10.1016/j.brat.2005.06.006
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. et Wilson, K. G. (dir.) (2016). *Acceptance and commitment therapy. The process and practice of mindful change* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Hayes, S. C. et Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 161-165. doi:10.1093/clipsy.bpg018
- Herzer, F., Wendt, J. et Hamm, A. O. (2014). Discriminating clinical from nonclinical manifestations of test anxiety: A validation study. *Behavior Therapy*, 45(2), 222-231. doi:10.1016/j.beth.2013.11.001
- Huntley, C. D., Young, B., Jha, V. et Fisher, P. L. (2016). The efficacy of interventions for test anxiety in university students: A protocol for a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 77, 92-98. doi:10.1016/j.ijer.2016.03.001
- Juncos, D. G., Heinrichs, G. A., Towle, P., Duffy, K., Grand, S. M., Morgan, M. C., Smith, J. D. et Kalkus, E. (2017). Acceptance and commitment therapy for the treatment of music performance anxiety: A pilot study with student vocalists. *Frontiers in Psychology*, 8(986). doi:10.3389/fpsyg.2017.00986
- Juncos, D. G. et Markman, E. J. (2016). Acceptance and Commitment Therapy for the treatment of music performance anxiety: A single subject design with a university student. *Psychology of Music*, 44(5), 935-952. doi:10.1177/0305735615596236
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. et Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. doi:10.1177/0741932512452794
- Levin, M. E., Haeger, J. A., Pierce, B. G. et Twohig, M. P. (2017). Web-based acceptance and commitment therapy for mental health problems in college students. *Behavior Modification*, 41(1), 141-162. doi:10.1177/0145445516659645
- LeViness, P., Gorman, K., Braun, L. et Koenig, L. (2019). *The association for university and college counseling center directors annual survey: 2019*. <https://www.aucccd.org/assets/documents/Survey/2019%20AUCCCD%20Survey-2020-05-31-PUBLIC.pdf>
- Lindahl, J. R., Fisher, N. E., Cooper, D. J., Rosen, R. K. et Britton, W. B. (2017). The varieties of contemplative experience: A mixed-methods study of meditation-related challenges in Western Buddhists. *PLOS ONE*, 12(5), e0176239. doi:10.1371/journal.pone.0176239
- Mazzucchelli, T. G., Kane, R. T. et Rees, C. S. (2010). Behavioral activation interventions for well-being: A meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 5(2), 105-121. doi:10.1080/17439760903569154
- Muto, T., Hayes, S. C. et Jeffcoat, T. (2011). The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of Japanese college students living abroad. *Behavior Therapy*, 42(2), 323-335. doi:10.1016/j.beth.2010.08.009
- Nedelcu, A. et Grégoire, S. (2020). Evaluating the implementation of an intervention based on acceptance and commitment therapy in postsecondary institutions. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1-18. doi:10.1080/87568225.2020.1806162
- Norouzi, M., Zargar, F. et Norouzi, F. (2017). Effectiveness of acceptance and commitment therapy on interpersonal problems and difficulties in emotion regulation among university students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences* 11(3). doi:10.5812/ijpbs.8005
- Polk, K. L. et Schoendorff, B. (dir.). (2014). *The ACT matrix: A new approach to building psychological flexibility across settings and populations*. Context Press/New Harbinger Publications.

Anxiété de performance chez les étudiants du postsecondaire

- Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A. et Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour Research and Therapy*, 78, 30-42. doi:10.1016/j.brat.2016.01.001
- Rondeau, K., Grégoire, S., Morin, L. et Hontoy, L.-M. (2019). L'approche d'acceptation et d'engagement : quels bénéfices les étudiants universitaires en retirent-ils? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 88-116. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3409>
- Schaefer, A., Matthess, H. et Pfitzer, G. (2007). Mental health and performance of medical students with high and low test anxiety. *Psychotherapie, psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 57(7), 289-297. doi:10.1055/s-2006-951974
- Soares, D. et Woods, K. (2020). An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 311-334. doi:10.1080/02643944.2020.1725909
- Von Der Embse, N., Jester, D., Roy, D. et Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. doi:10.1016/j.jad.2017.11.048
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety : The state of the art*. Springer US.
- Zettle, R. D. (2003). Acceptance and commitment therapy (act) vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The Psychological Record*, 53(2), 197-215. doi:10.1007/bf03395440

RÉSUMÉ

L'anxiété de performance est un motif de consultation courant chez les étudiants postsecondaires. Dans cet article, nous discutons du rôle que jouent l'évitement expérientiel et la fusion cognitive dans l'anxiété de performance, puis expliquons de quelle manière l'approche d'acceptation et d'engagement (ACT) peut aider les étudiants à vivre autrement avec ce type d'anxiété. Nous illustrons la forme que peut prendre cette approche en présentant une intervention de groupe développée en 2012 et offerte dans plusieurs établissements postsecondaires au Québec et en France. Nous concluons cet article en situant cette intervention à l'intérieur du cadre d'analyse systémique proposé par l'association des services aux étudiants des universités et collèges du Canada (ASEUCC).

MOTS CLÉS

anxiété de performance, étudiants postsecondaires, approche d'acceptation et d'engagement, Korsá

ABSTRACT

Performance anxiety is a frequent motive for consultation among postsecondary students. In this article, we discuss the role of experiential avoidance and cognitive fusion in performance anxiety, and explain how Acceptance and Commitment Therapy (ACT) can help students cope with their anxiety differently. We illustrate the form this approach can take by presenting a group intervention developed in 2012 and offered in several postsecondary institutions in Quebec and France. We conclude this article by positioning this intervention within the student services framework proposed by the Canadian Association of College and University Student Services (CACUSS).

KEYWORDS

performance anxiety, postsecondary students, acceptance and commitment therapy, Korsá
