

Étude qualitative sur la santé psychologique d'étudiantes en psychoéducation

A qualitative study of psychological health among psychoeducation students

Lyse Turgeon, Éliane Thouin, Emmanuelle Ayotte, Élodie Marion, Jessica Vaillancourt, Frédéric Nault-Brière, † et Pierrich Plusquellec

Volume 52, numéro 1, 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1099293ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1099293ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Turgeon, L., Thouin, É., Ayotte, E., Marion, É., Vaillancourt, J., Nault-Brière, F. & Plusquellec, P. (2023). Étude qualitative sur la santé psychologique d'étudiantes en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 52(1), 190–220.
<https://doi.org/10.7202/1099293ar>

Résumé de l'article

Bien avant l'avènement de la crise liée à la COVID-19, la santé psychologique étudiante constituait une source de préoccupation majeure pour les institutions d'enseignement supérieur. Plusieurs enquêtes avaient montré que la détresse psychologique des étudiants universitaires est très élevée, tout comme l'utilisation de services psychologiques et la consommation de médicaments psychotropes. Certaines études suggèrent que cette détresse est plus élevée dans les domaines d'étude liés à la relation d'aide. Cependant, les données à ce sujet sont encore très limitées. Notre étude a pour objectif de comprendre ce qui influence la santé psychologique des étudiants en relation d'aide ainsi que les pistes d'action envisageables. Durant l'année 2018-2019, nous avons mené une étude qualitative interprétative. Onze groupes de discussion ont été réalisés auprès de 74 étudiantes en psychoéducation, de professeurs, de chargés de cours, de superviseurs de stages et de membres du personnel de soutien. Les résultats ont été analysés en utilisant le modèle écologique de Bronfenbrenner (1977). Les données sont présentées selon : 1) l'ontosystème (facteurs individuels); 2) le microsystème (milieux de vie, comme l'université et le milieu de stages); 3) le mésosystème (interactions entre les différents milieux de vie, p. ex. cohérence entre le milieu de stages et l'université); 4) l'exosystème (structures, règles, etc.); 5) le macrosystème (éléments culturels et sociétaux) et 6) le chronosystème (dimension temporelle). La discussion présente une série de recommandations visant l'amélioration de la santé psychologique étudiante.

Étude qualitative sur la santé psychologique d'étudiantes en psychoéducation

A qualitative study of psychological health among psychoeducation students

L. Turgeon¹
É. Thouin¹
E. Ayotte²
É. Marion³
J. Vaillancourt¹
F. Nault-Brière^{1,†}
P. Plusquellec¹

¹ École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

² Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

³ Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

† Décédé le 23 juin 2020

Résumé

Bien avant l'avènement de la crise liée à la COVID-19, la santé psychologique étudiante constituait une source de préoccupation majeure pour les institutions d'enseignement supérieur. Plusieurs enquêtes avaient montré que la détresse psychologique des étudiants universitaires est très élevée, tout comme l'utilisation de services psychologiques et la consommation de médicaments psychotropes. Certaines études suggèrent que cette détresse est plus élevée dans les domaines d'étude liés à la relation d'aide. Cependant, les données à ce sujet sont encore très limitées. Notre étude a pour objectif de comprendre ce qui influence la santé psychologique des étudiants en relation d'aide ainsi que les pistes d'action envisageables. Durant l'année 2018-2019, nous avons mené une étude qualitative interprétative. Onze groupes de discussion ont été réalisés auprès de 74 étudiantes en psychoéducation, de professeurs, de chargés de cours, de superviseurs de stages et de membres du personnel de soutien. Les résultats ont été analysés en utilisant le modèle écologique de Bronfenbrenner (1977). Les données sont présentées selon : 1) l'ontosystème (facteurs individuels); 2) le microsystème (milieux de vie, comme l'université et le milieu de stages); 3) le mésosystème (interactions entre les différents milieux de vie, p. ex. cohérence entre le milieu de stages et l'université); 4) l'exosystème (structures, règles, etc.); 5) le macrosystème (éléments culturels et sociétaux) et 6) le chronosystème (dimension temporelle). La discussion présente une série de recommandations visant l'amélioration de la santé psychologique étudiante.

Mots-clés : santé psychologique, psychoéducation, étudiant, université, étude qualitative, modèle écologique

Abstract

Even before Covid-19, students' psychological health was a source of major concerns among universities. Many studies have showed high levels of psychological distress among students, as well as an important use of services and psychotropic medication. Some studies

Correspondance :

Lyse Turgeon
École de psychoéducation
Université de Montréal
C. P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7
lyse.turgeon@umontreal.ca

have showed that psychological distress was higher in domains related to mental health training. However, very few studies have examined this question to date. The objective of this study was to examine what influences psychological health among students in a discipline related to psychological training, and to explore solutions. During 2018-2019 academic year, a qualitative study was realized. Eleven focus groups were conducted with 74 students, professors, lecturers, clinical supervisors and academic staff members. The results were analyzed using Bronfenbrenner (1977) ecological model and were classified according to: 1) ontosystem (individual factors); 2) microsystem (living environments, such as university or internship environments); 3) mesosystem (interactions between environments, such as coherence between university and internship environments); 4) exosystem (structure, rules, etc.); 5) macrosystem (cultural and social aspects); and 6) chronosystem (time). Discussion explores solutions to improve psychological health among university students.

Keywords: psychological health, psychoeducation, student, university, qualitative study, ecological model

Introduction

La crise liée à la COVID-19, qui a bouleversé nos vies, a contribué à augmenter la détresse psychologique des étudiants¹ universitaires (Debowska et al., 2020; Essadek et Rabeyron, 2020; Khan et al., 2020; Palgi et al., 2020). Or, bien avant l'avènement de cette crise, la santé mentale des étudiants constituait déjà une source importante de préoccupation au Québec comme ailleurs en Amérique du Nord et dans le monde occidental. Au cours des dernières années, les universités ont vu une hausse marquée de demandes en consultation psychologique, faisant écho au nombre croissant d'étudiants traversant des épisodes de détresse psychologique (Daddona, 2011; Grégoire et al, 2016; Paré et Marcotte, 2014; Prince, 2015). Au Canada et aux États-Unis, on estime que le pourcentage d'étudiants prenant des psychotropes est passé de 9 % en 1994 à 24 % en 2014 (Alliance canadienne des associations étudiantes [ACAE], 2014). La proportion d'étudiants utilisant les services de soutien psychologique offerts sur les campus a sextuplé en 10 ans (ACAE, 2014). Les demandes d'aide concernent surtout les symptômes anxieux, les symptômes dépressifs et les idées suicidaires (*Center for Collegiate Mental Health [CCMH]*, 2015). Un sondage effectué en 2016 auprès de plus de 40 000 étudiants universitaires au Canada rapportait que plus de 40 % avaient présenté au cours de la dernière année des symptômes dépressifs suffisamment graves pour altérer leur fonctionnement (*American College Health Association*, 2016). Environ 20 % avaient déjà reçu un diagnostic de trouble anxieux et 13 % avaient sérieusement songé au suicide dans la dernière année.

Une enquête menée par la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM, 2016) a également montré des

¹ Il a été convenu avec la direction de la Revue de psychoéducation d'employer le masculin de manière générale. Par contre, le féminin est utilisé pour désigner les étudiantes en psychoéducation, étant donné qu'elles sont majoritaires à plus de 90 %. Ce compromis n'a d'autre fonction que d'alléger la lecture du texte.

niveaux de détresse préoccupants. Par exemple, 51,6 % des étudiants ont rapporté des symptômes dépressifs. Par ailleurs, 7,8 % avaient eu des idées suicidaires dans la dernière année. Enfin, 64 % des étudiants universitaires affichaient une détresse psychologique modérée à grave. La détresse psychologique représente le résultat d'un ensemble d'émotions négatives qui, lorsque suffisamment sévères et présentes sur une longue période de temps, peuvent être associées à des symptômes de troubles psychologiques, comme l'anxiété et la dépression (Institut national de la statistique du Québec, 2008). L'instrument le plus souvent utilisé pour évaluer la détresse psychologique est l'échelle de Kessler (Kessler et al., 2002), qui comprend six questions afin d'évaluer dans quelle mesure un individu s'est senti nerveux, désespéré, agité, déprimé, épuisé ou bon à rien au cours des 12 derniers mois.

La détresse psychologique peut entraîner de nombreuses répercussions. Les étudiants qui éprouvent des difficultés d'ordre psychologique sont plus à risque de s'isoler, d'augmenter leur consommation d'alcool, de réduire le temps consacré à l'exercice physique et d'entretenir de mauvaises habitudes alimentaires et de sommeil (Commission de la santé mentale du Canada [CSMC], 2017). La détresse psychologique a aussi des conséquences négatives sur la réussite scolaire, pouvant aller jusqu'à l'abandon des études (Eisenberg et al., 2007).

Les étudiants universitaires sont exposés à plusieurs stressseurs, dont les échéances pour la remise des travaux (Nelson et al., 2001), la peur de s'être trompé dans le choix du domaine d'étude (Grigon et al., 2000), ainsi que l'endettement et l'équilibre entre la vie personnelle et les études (Schwartz-Mette, 2009). La transition à l'université peut être une source majeure de stress pour de jeunes adultes qui doivent trouver un équilibre entre les demandes scolaires et d'autres domaines de leur vie (Ross et al., 1999). À cet égard, les étudiants de premier cycle seraient plus à risque de détresse psychologique, particulièrement en première année (Ross et al., 1999). Par ailleurs, certains groupes d'étudiants sont plus à risque de vivre de la détresse psychologique. Dans une étude réalisée aux États-Unis, Eisenberg et al. (2007) ont trouvé des risques de dépression et d'anxiété plus élevés chez les femmes, les étudiants provenant de minorités ethniques et sexuelles et les étudiants vivant un stress financier. Des résultats similaires ont été rapportés en Australie (Said et al., 2013).

Un résultat constant dans la littérature concerne l'impact du stress financier sur la dépression et l'anxiété chez les étudiants universitaires (Cvetkovski et al., 2012; Eisenberg et al., 2007; Said et al., 2013; Storrie et al., 2010). Les étudiants doivent acquérir une plus grande autonomie financière lorsqu'ils entrent à l'université et assumer des dépenses plus importantes, alors qu'ils ont peu de temps pour occuper un emploi rémunéré (Devlin et al., 2008). Les inquiétudes financières, combinées aux autres demandes quotidiennes (p. ex. : travail, famille) font en sorte que les étudiants ont moins le temps de participer à des situations d'apprentissage et à des expériences sociales à l'université (Larcombe et al., 2016). Un autre élément lié à une faible santé psychologique est le climat de compétition (Hyun et al., 2006) qui toucherait davantage les programmes d'études dont l'accès aux cycles supérieurs est contingenté (Tosevski et al., 2010).

Les résultats de Farrer et al. (2016) suggèrent que la présence d'un bon soutien social constitue l'un des facteurs de protection les plus importants pour la santé psychologique étudiante. En fait, la relation entre le soutien social et une santé psychologique saine est établie depuis quelques années (Kawachi et Berkman, 2001). Des études montrent aussi qu'une bonne estime de soi est un facteur de protection permettant une attitude plus positive envers soi, ce qui contribue à l'amélioration des stratégies d'adaptation pour faire face à des événements stressants à l'université (Byrd et McKinney, 2012). Les enquêtes font également ressortir l'importance d'une bonne hygiène de vie, par exemple avoir une saine alimentation, maintenir une bonne qualité de sommeil et faire de l'exercice physique régulièrement (FAÉCUM, 2016).

Si l'ampleur des problèmes de santé psychologique est de plus en plus documentée, il existe très peu de données sur la distribution de la détresse psychologique selon le domaine d'études. On connaît peu de choses sur la santé psychologique d'étudiants en relation d'aide par exemple. Or, un bon équilibre psychologique est fondamental dans l'acquisition et le maintien de leurs compétences professionnelles ainsi que dans leur capacité à côtoyer la souffrance humaine au quotidien. Les données de l'enquête de la FAÉCUM (2016) présentée plus haut ont été analysées séparément pour les étudiantes de l'École de psychoéducation (Association générale des étudiants de psychoéducation de l'Université de Montréal [AGÉPEUM], 2019). Au total, 195 étudiantes ont pris part à l'enquête. Les résultats indiquent que les étudiantes de psychoéducation présentent des niveaux de détresse psychologique et d'épuisement professionnel un peu plus élevés en comparaison avec l'ensemble de la population étudiante de l'Université de Montréal. Ainsi, 70 % des étudiantes en psychoéducation rapportent vivre une détresse psychologique élevée, par comparaison à 64 % pour l'ensemble de la communauté étudiante. Les étudiantes de psychoéducation montrent également plus de symptômes d'épuisement professionnel, en particulier de l'épuisement émotionnel. La différence entre les étudiantes de psychoéducation et l'ensemble de la population étudiante n'est peut-être pas très grande, mais il demeure que cette détresse est préoccupante chez des personnes appelées à intervenir auprès de populations vulnérables.

Les formations en relation d'aide comprennent des stages cliniques qui représentent à la fois des occasions uniques pour acquérir des connaissances pratiques, mais aussi des situations anxiogènes. Ils mettent à l'épreuve non seulement les savoirs, mais aussi les savoir-faire et les savoir-être des étudiants, dans des contextes moins contrôlés que les salles de classe (Jogarathnam et Buchana, 2004). Certains étudiants rapportent aussi ressentir une pression de performance dans le milieu de stage et d'autres mentionnent se sentir mal à l'aise avec le fait que les personnes qui encadrent leur formation soient également celles qui évaluent leur stage. Cette situation empêche certains étudiants de partager leurs inquiétudes et leurs difficultés, par crainte que leur note soit affectée (Morneau-Sévigny, 2017). De surcroît, pour les étudiants en relation d'aide, les stages les exposent à des situations de vie difficiles vécues par des clientèles vulnérables (Boisvert, 2018). Même si les étudiants ont accès à du soutien, par exemple dans le cadre de supervisions cliniques, il s'agit pour la majorité d'entre eux d'une première

expérience en tant qu'intervenants. Ils sont donc encore peu outillés pour faire face à la détresse (Morneau-Sévigny, 2017) et au risque de contagion émotionnelle (Tso et O'Callaghan, 2017). Des recherches ont d'ailleurs montré que plus un intervenant est jeune, plus il est à risque de vivre un épisode d'épuisement professionnel (Eisenberg et al., 2007; Rosenberg et Pace, 2006). Ce phénomène s'expliquerait par le manque de stratégies d'adaptation pour faire face aux situations stressantes. Il faut ajouter à ces facteurs de risque le genre, compte tenu que les professions liées à la relation d'aide sont maintenant majoritairement composées de femmes et que celles-ci sont nettement plus à risque de vivre des difficultés comme l'anxiété et la dépression (Hyde et Mezulis, 2020).

Pour toutes ces raisons, les étudiants en relation d'aide pourraient être plus à risque de vivre de la détresse psychologique que ceux inscrits dans d'autres programmes. Il est important de se préoccuper de leur santé psychologique puisque la réalisation d'un travail clinique de qualité repose en partie sur le niveau de bien-être des intervenants (*American Psychological Association [APA], 2016*).

Objectif général et objectifs spécifiques

Le principal objectif de cette étude est de mieux comprendre ce qui influence la santé psychologique des étudiants en relation d'aide ainsi que les pistes d'action envisageables. Nous avons choisi des étudiantes en psychoéducation compte tenu que les stages d'intervention débutent très tôt dans la formation (dès la deuxième année de baccalauréat au moment où la présente étude a été réalisée) alors qu'elles sont encore en début de parcours et que certaines compétences personnelles et professionnelles sont en émergence. À cet égard, les travaux de Boisvert (2018) réalisés auprès d'étudiantes de deuxième année de baccalauréat de psychoéducation en stages ont montré un stress important et des difficultés majeures d'adaptation.

Nous avons choisi d'utiliser une méthode de recherche qualitative dans le but de donner la parole aux étudiantes sur leur expérience et de tenter de mieux comprendre leur perception de la situation et leurs idées de solution. La littérature sur la santé psychologique étudiante est en grande majorité de nature quantitative. McKenna et al. (2017) ont recensé 13 études ayant utilisé un devis quantitatif ou qualitatif pour examiner le bien-être psychologique chez des étudiants internationaux en sciences infirmières, en médecine ou en réadaptation du langage. Les résultats font ressortir quatre thèmes majeurs : faire face aux structures et aux systèmes, communiquer et apprendre, qualité de vie et bien-être et enfin, discrimination et soutien social. Les études qualitatives sont importantes pour aller au-delà des données sur les prévalences et les facteurs de risque et de protection, mais aussi pour examiner la perception des étudiants. Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude n'a utilisé un devis qualitatif dans des domaines liés à la relation d'aide. Aucune étude non plus n'a porté sur la perception des personnes qui gravitent autour des étudiants : professeurs, chargés de cours, superviseurs de stages et autres membres du personnel. En les interrogeant, il sera possible d'examiner la concordance de leurs perceptions, de même que les écarts, afin de réfléchir de façon

globale à des pistes d'action plus ciblées pour diminuer la détresse psychologique étudiante.

En considérant les études quantitatives présentées plus haut qui démontrent l'influence de facteurs multisystémiques pour expliquer la santé psychologique étudiante, nous mobilisons le modèle écologique de Bronfenbrenner (1977). Ce modèle peut être utilisé pour considérer le développement de la santé psychologique des étudiants à partir de six grands systèmes : 1) l'ontosystème : comprendre comment les caractéristiques, les compétences et les habiletés des étudiants en relation d'aide influencent le développement de leur santé psychologique; 2) le microsystème : comprendre comment leurs environnements immédiats (p. ex. famille, école, groupe de pairs) influencent leur santé psychologique; 3) le mésosystème : comprendre comment les interactions entre leurs milieux immédiats (p. ex. famille, école, groupe de pairs, milieu de stages) influencent la santé psychologique; 4) l'exosystème : comprendre l'influence indirecte d'éléments de l'environnement comme les structures organisationnelles sur la santé psychologique; 5) le macrosystème : comprendre comment le contexte culturel propre à la société actuelle influence l'ensemble des autres systèmes et indirectement le développement de la santé psychologique étudiante et 6) le chronosystème : comprendre comment les transitions, notamment l'entrée à l'université et le passage du temps, influencent la santé psychologique des étudiants.

Nous avons choisi de présenter la santé psychologique étudiante selon ce modèle pour explorer le phénomène de la santé psychologique étudiante selon une perspective globale. Ce modèle stipule en effet que le développement humain est soumis à diverses influences qui interagissent et qui sont de l'ordre de l'individuel, du relationnel, des communautés entourant un individu et de la société dans lequel il évolue. Cette perspective écologique est une réponse au fait que, en matière de santé psychologique étudiante, la majorité des stratégies préventives évaluées à ce jour visent principalement des variables d'ordre individuel, se concentrant par exemple sur l'augmentation des connaissances à propos des services d'aide et la modification des comportements d'un individu, dont les stratégies d'étude ou les bonnes habitudes de vie. En ciblant exclusivement des composantes individuelles, les autres sphères proposées par Bronfenbrenner (1977) ne sont pas visées directement et il demeure ainsi difficile d'espérer une réelle évolution de la situation à long terme afin de diminuer les problèmes de santé psychologique chez la population étudiante. Il faut donc aller au-delà des facteurs individuels et cibler les conditions sociales pour développer des stratégies à plus grande échelle, susceptibles de rejoindre toute la communauté universitaire.

Méthode

Afin de comprendre comment les différents systèmes influencent la santé psychologique étudiante, nous avons choisi un devis qualitatif exploratoire (Fortin et Gagnon, 2016). Pour bien comprendre comment et pourquoi certains éléments influencent la santé psychologique et dans le but d'obtenir des données sur des diverses expériences, nous avons choisi de mener des groupes de discussion auprès des étudiantes, des professeurs, des superviseurs de stages, des chargés

de cours et des membres du personnel de soutien. Si l'expérience des étudiantes apparaît centrale pour répondre à notre objectif, comprendre l'expérience des autres acteurs permet de soutenir la compréhension de l'influence de tous les systèmes sur le développement de la santé psychologique étudiante. Cette technique de collecte de données apparaissait également pertinente au regard du contexte de l'étude et de l'identification de pistes d'action envisageables, dans la mesure où la tenue de groupes de discussion peut permettre l'émergence d'un certain consensus (Cyr, 2016).

Onze groupes de discussion ont été réalisés, pour un total de 74 participants. Parmi ces groupes, deux groupes pilotes ont été menés au printemps 2018, afin d'évaluer le temps nécessaire à la réalisation des groupes de discussion, de s'assurer de la clarté des questions et de permettre aux animatrices de se familiariser au contenu du canevas d'entrevue. Les étudiantes de ces deux premiers groupes de discussion ont été recrutées dans le cadre d'un cours de 3^e année de baccalauréat (N = 4) et d'un cours de maîtrise (N = 8). Durant l'année scolaire 2018-2019, neuf groupes de discussion supplémentaires ont été réalisés, composés d'étudiantes de première année de baccalauréat (N = 7), de deuxième année de baccalauréat (N = 7), de troisième année de baccalauréat (N = 4), de propédeutique² (N = 4), de première année de maîtrise (N = 9), de deuxième année de maîtrise (N = 5), de professeurs (N = 14), de superviseurs de stages et de chargés de cours (N = 5), ainsi que de membres du personnel de soutien (N = 7).

Procédure

Les étudiantes ont été recrutées grâce à des annonces faites par les animatrices des groupes de discussion dans le cadre de cours obligatoires. Elles indiquaient leur intérêt aux animatrices par courriel et ces dernières organisaient les groupes de discussion au moment convenant le mieux à toutes les personnes. Les membres du personnel (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stages et employés de soutien) ont été recrutés par courriel. Tous les groupes de discussion ont eu lieu dans des locaux de l'université. La participation était volontaire. Aucun critère d'exclusion n'a été utilisé.

Les groupes de discussion menés auprès des étudiantes ont été animés par une coordonnatrice des stages et par une étudiante au doctorat en psychoéducation. Le groupe de discussion réalisé auprès des professeurs a été animé par deux professeurs. Enfin, le groupe de discussion mené auprès des chargés de cours et des superviseurs de stages a été animé par deux membres du personnel. Les groupes de discussion duraient environ deux heures.

Les groupes de discussion comportaient quatre grands volets : 1) l'état de la santé psychologique des étudiantes (p. ex. les difficultés psychologiques vécues ou observées), 2) les éléments qui influencent positivement la santé psychologique

² Les étudiantes de propédeutique ne possèdent pas de diplôme de premier cycle en psychoéducation. Elles sont admises à la maîtrise sous condition de réussir des cours préparatoires de premier cycle.

étudiante (p. ex., les stratégies d'adaptation), 3) les éléments qui influencent négativement la santé psychologique étudiante (p. ex. les moments difficiles durant les études) et 4) les pistes de solutions envisageables. Le canevas d'entrevue est disponible sur demande en contactant l'auteure principale.

L'étude a été approuvée par le comité d'éthique en recherche de l'Université de Montréal. Les participantes ont rempli un formulaire de consentement. Les chercheurs et les assistantes de recherche ayant animé les groupes de discussion et ayant eu accès aux enregistrements des groupes de discussion ont par ailleurs rempli un formulaire de confidentialité. Les étudiantes ayant participé aux groupes de discussion ont pris part à un tirage (une carte-cadeau de 50\$ pour la librairie universitaire par groupe) en guise de compensation. Les employés n'ont reçu aucune compensation, mais les groupes de discussion ont été réalisés durant leurs heures régulières de travail. Enfin, compte tenu que les groupes de discussion portaient sur un sujet sensible, les étudiantes ont reçu une liste de ressources à contacter pour discuter de difficultés ayant pu émerger durant les entrevues.

Analyses des données

Les groupes de discussion ont été enregistrés sur un support audio pour permettre la retranscription ultérieure et l'analyse des données. Toute l'information recueillie a été traitée de manière anonyme et confidentielle. La retranscription a été effectuée par deux assistantes de recherche de doctorat sous la supervision des chercheurs de l'équipe, dont un spécialiste des devis de recherche qualitative, ce qui a mené à l'obtention de corpus de texte. Ce dernier a été organisé en fonction du groupe (étudiantes, professeurs, etc.).

La première phase de déstructuration des données a consisté en un découpage de l'ensemble des entrevues en segments porteurs de sens pour une meilleure compréhension de la santé psychologique étudiante, en fonction des quatre volets de l'entrevue. Chaque segment a ensuite été classifié selon les sous-thèmes rattachés à ces volets selon un processus de codage inductif.

La codification ouverte de ces segments, sous forme d'une arborescence de codes, a ensuite été réalisée. Des codes ont alors été précisés pour chaque segment du corpus retenu. Ces derniers devaient être le plus possible fidèles aux propos rapportés par les participants. Des catégories pouvaient par la suite émerger, définies comme des codes conceptualisants (Jacques et al., 2014), englobant d'autres codes rattachés plus directement aux paroles des participants. Puisque la stratégie sous-jacente à une démarche inductive et exploratoire consiste à repérer, à travers le discours des participants, l'information qui semble centrale (Patton, 2002), aucune grille de codification n'a été préalablement établie avant l'analyse. Les assistantes de recherche responsables de la codification ont comparé les codes et les catégories inférés obtenus dans un souci de réduire la subjectivité et d'augmenter la validité des résultats. Si une divergence dans l'élaboration des codes ou des catégories survenait, une discussion avait lieu afin de sélectionner de manière consensuelle ceux qui étaient optimaux et de les redéfinir. Une discussion entre les assistantes avait également lieu lorsque des codes ou des catégories se

montraient imprécis. L'étape de codification et de catégorisation a pris fin lorsque tous les segments du corpus ont été analysés et qu'aucun nouveau code ou catégorie n'émergeait.

La dernière étape, celle de modélisation, consistait à regrouper les réponses des étudiantes (tous niveaux et cycles confondus) et des membres du personnel sous un format visuel. Le but était de mieux comprendre le phénomène étudié, tel que rapporté par les différents groupes, tout en examinant les divergences de perception. Les données ont d'abord été synthétisées sous forme d'arborescences, puis transposées en tableaux. L'arborescence des codes et les tableaux ne sont pas présentés ici par souci d'espace, mais ils sont disponibles sur demande en contactant l'auteure principale. Les résultats ont par la suite été transposés sur des figures selon le modèle de Bronfenbrenner (1977), présentées en annexes.

Résultats

Nous décrivons d'abord l'état de la santé psychologique étudiante, puis nous présenterons les éléments qui influencent positivement et négativement la santé psychologique étudiante selon les participants, en fonction des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1977). La dernière section porte sur les pistes de solutions. Dans un souci de parcimonie, seuls les thèmes les plus souvent rapportés (cinq fois et plus par les étudiantes) sont présentés.

Volet 1. L'état de la santé psychologique étudiante

Les étudiantes rapportent que les problèmes de santé psychologique les plus fréquents sont liés au stress et à l'anxiété, dont l'anxiété de performance. Les autres thèmes qui sont les plus souvent évoqués sont reliés à la dépression et aux problèmes de sommeil. Certaines mentionnent aussi l'irritabilité, la fatigue, le manque d'efficacité personnelle et les difficultés d'adaptation.

Selon le point de vue des professeurs, des superviseurs de stages, des chargés de cours et des employés de soutien, plusieurs thèmes concordent avec ceux rapportés par les étudiantes : anxiété, anxiété de performance et stress. Ils ajoutent les difficultés d'attention et d'apprentissage. Une différence importante entre les observations des membres du personnel et celles des étudiantes a trait à la dépression. Seul un membre du personnel y fait référence, alors que ce thème est mentionné à 11 reprises par les étudiantes.

Volets 2 et 3. Les éléments qui influencent négativement et positivement la santé psychologique étudiante

L'influence de l'ontosystème

L'ontosystème réfère aux caractéristiques personnelles : âge, genre, histoire, attentes, croyances, savoirs, stratégies d'adaptation, etc. (Bronfenbrenner, 1977). Quand on examine les influences négatives sur la santé psychologique, les

thèmes les plus souvent identifiés par les étudiantes concernent les doutes sur leurs compétences personnelles et les exigences élevées envers soi-même.

« Oui, mais, remarque que je sens qu'on est toutes bonnes à l'école. C'est un programme contingenté, fait qu'on a toutes été acceptées d'une façon ou d'une autre, fait que nos critères sont déjà [...] encore plus hauts. [...] On se met tellement plus de pression pour atteindre ces critères-là qui sont probablement trop hauts. Mais parce qu'on est toutes comme ça, puis on veut toutes être bonnes, puis meilleures. Bien la barre, elle monte tout le temps. J'ai l'impression qu'on n'est pas capable d'atteindre notre propre barre qu'on s'est mise » (Mara³, étudiante de maîtrise).

Les autres caractéristiques personnelles identifiées à plusieurs reprises par les étudiantes sont la sensibilité émotionnelle, le sentiment de ne pas avoir droit à l'erreur, l'anticipation de la nouveauté et la crainte de ne pas avoir choisi le bon domaine d'études.

Concernant les stratégies qui contribuent aux difficultés psychologiques, les étudiantes sont nombreuses à identifier les stratégies de régulation émotionnelle inadéquates et les difficultés de gestion de temps, surtout lors des imprévus.

« Ce n'est pas arrivé, c'est vraiment un scénario extrême, mais je ne peux même pas imaginer s'il était arrivé quelque chose de moins... dans ma vie dans ces moments-là. Si moins un parent tombe malade ou quelqu'un décède, il aurait fallu que je lâche tout. Je ne peux même pas imaginer si quelqu'un ou des proches aidants... C'est impossible. Il faut que tu sois tellement impliquée à l'école et complètement te donner. [...] Si ta vie est moins fragile, ça ne marchera pas » (Juliette, étudiante).

Du côté des membres du personnel, les thèmes reliés aux caractéristiques personnelles jugées nuisibles à la santé psychologique étudiante qui ressortent le plus souvent concernent le manque d'autonomie.

« Je trouve qu'ils sont plus immatures maintenant, donc la façon de gérer, de faire face aux problèmes, elles sont moins autonomes, elles sont moins, en tout cas, ce n'est pas un facteur de protection, mais je me dis c'est quand même là et ça joue dedans » (Roseline, superviseure de stages).

Les thèmes suivants ont également fait l'objet de discussion parmi les membres du personnel : les exigences élevées envers soi-même, les doutes sur les compétences personnelles, les difficultés d'organisation des étudiantes et leur réticence à aller chercher de l'aide.

L'ontosystème comprend aussi les valeurs des individus. Un élément mentionné par les employés concerne la tendance chez certaines étudiantes à

³ Les prénoms sont évidemment fictifs, pour préserver l'anonymat des participants

voir leur passage à l'université comme une étape nécessaire pour obtenir l'emploi convoité plutôt que comme une expérience d'approfondissement des savoirs. Ceci fait écho à la perte de sens de ce qu'est la psychoéducation, souvent évoquée dans les groupes de discussion. Les membres du personnel pensent qu'on en vient parfois à oublier ce qu'est la relation d'aide et les valeurs qui y sont liées. Il y aurait une certaine perte de sens de ce qu'est l'intervention psychoéducative et de la motivation qui pousse un individu à choisir ce domaine.

« J'ai l'impression qu'ils ont perdu le sens de pourquoi ils sont là, vers où ils s'en vont. Je regardais le groupe cette année et leur posais la question : "pourquoi ils font de la psychoéducation"? Au début c'est "euuhhhh" et après on fait le tour et lorsqu'on voit que le sens prend de plus en plus de place, on décolle un peu plus de la note et de la performance. Car le sens, je parlais des personnes qui ont une certaine expérience, car eux le sens, c'est le "pourquoi ils viennent faire une certaine formation". Car eux autres, ils ont encore dans la tête qu'ils sont un étudiant qui doit performer, mais non, tu es un étudiant versus tu dois aller sur le marché du travail. C'est comme si ce sens-là... c'est une réflexion que j'amène. C'est comme le sens de "pourquoi on devient des étudiant.e.s en psychoéducation", "c'est quoi qu'on va faire demain?", c'est comme ambigu » (Magali, superviseure de stages).

Du côté des éléments associés de manière positive à la santé psychologique, la stratégie personnelle qui revient le plus souvent chez les étudiantes est de loin le « lâcher prise ».

« C'est ça, j'ai appris que de faire cela [le lâcher prise], ça a juste vraiment aidé. Je pouvais par exemple me dire que le vendredi c'est juste interdit de faire des travaux. Donc, c'est obligé de sortir. Faire cela, ça a juste aidé mes notes. Ça a été surprenant et ça m'a aidée à plus lâcher prise » (Léa, étudiante à la maîtrise).

Les autres stratégies identifiées par les étudiantes concernent surtout les bonnes habitudes de vie, comme faire des activités agréables, faire de l'activité physique et se coucher tôt.

En ce qui concerne les facilitants personnels identifiés par les membres du personnel, les thèmes qui émergent concernent la curiosité et un plaisir d'apprendre chez les étudiantes.

« La grosse différence expérientielle [...] et ceci est très différent si j'enseigne à la maîtrise ou au bacc, mais c'est vraiment l'élément : « le sens que je suis ici, j'ai plaisir à apprendre et à y être. Au lieu de jongler pour avoir mon A+, car je pense que c'est ce dont j'ai besoin pour rentrer à la maîtrise ». Je pense que c'est vraiment le sens de l'expérience qui est vécue. Je vois vraiment qu'on peut avoir du plaisir avec nos étudiantes. Quand j'enseignais à la maîtrise, j'ai eu une session super le fun, c'était vraiment une expérience partagée. C'est très différent. C'est vraiment

le sens de l'apprentissage, du plaisir d'y être pour le vrai. Ils vivent cela beaucoup plus sereinement, que mes étudiantes de première année, deuxième session, qui veulent négocier des points. » (Claude, professeur).

L'influence du microsystème

Le microsystème réfère aux divers environnements dans lesquels les étudiantes évoluent : école, travail, groupe d'amis, milieu de stages, loisirs, famille élargie, etc. (Bronfenbrenner, 1977). Les étudiantes ont rapporté à plusieurs reprises l'importance du soutien des amis.

« Honnêtement, c'est tellement important de prendre le temps d'aller avec des amis, comme sortir. Des amis qui ne sont pas en propédeutique nécessairement, mais du monde extérieur et juste changer d'air. Ça fait tellement du bien, comme aller prendre une bière, aller déjeuner ou peu importe » (Noémie, étudiante à la propédeutique).

Un autre facilitant relié au contexte de vie souvent mentionné est celui de ne pas travailler durant les études.

« Mais ma situation fait que, en ce moment, je peux me concentrer complètement sur l'école. J'ai arrêté de travailler et tout ça et on dirait que si j'avais autre chose à gérer, là, ça augmenterait mon anxiété. On dirait que le fait d'avoir juste ça à m'occuper, ça fait que c'est plus stable ». (Juliette, étudiante de 1^{re} année de baccalauréat).

Plusieurs facilitants émergeant de l'analyse ont trait au milieu de stages. Le thème rapporté par le plus grand nombre d'étudiantes dans cette catégorie est lié au climat sécuritaire et convivial en milieu de stage. Le fait que le milieu de stage soit bien organisé et structuré est présenté par les étudiantes comme un autre facteur contribuant à un bon équilibre psychologique. Les étudiantes soulignent aussi l'importance d'avoir un accompagnateur de stage faisant preuve d'empathie et de chaleur émotionnelle. D'autres étudiantes identifient comme facilitant d'avoir un accompagnateur expérimenté qui connaît les attentes liées à la formation et qui offre de la rétroaction positive.

Un facilitant important identifié relié aux stages est qu'il soit en lien direct avec la profession. L'enthousiasme envers l'avenir professionnel procuré par le stage est un autre facilitant identifié par plusieurs étudiantes. Le stage représenterait d'ailleurs une occasion unique de mettre en application les notions apprises en classe.

« Ça fait vraiment une différence d'avoir un contact direct et d'être là. Tout ce que tu as appris c'est là, mais parfois quand tu es là devant la personne, ce n'est pas la même chose non plus. On a l'impression qu'on sert plus et qu'on apprend plus aussi ». (Marguerite, étudiante à la maîtrise).

Dans les éléments facilitants liés à l'environnement scolaire, l'importance du climat convivial est rapportée à 15 reprises. Plusieurs étudiantes rappellent l'importance de l'entraide entre les paires.

« Je trouve ça aidant le groupe Facebook d'étudiantes parce qu'il y a quand même beaucoup de soutien dans le sens que c'est difficile d'avoir accès à un prof pour poser toutes les questions au fur et à mesure de ton travail. Fait qu'entre nous, mettons qu'on est un petit groupe Facebook de 10, s'il y en a 8 qui disent que le prof a vraiment dit de le faire comme ça, bien c'est parce que là, tu te dis : « C'est vraiment comme ça qu'il faut le faire (...) » (Lili, étudiante).

Enfin, les étudiantes abordent les bienfaits de la participation à des activités sociales organisées par l'association étudiante.

« Moi je considère ça comme ressource l'association étudiante. Justement, toi tu en fais partie. Je trouve que c'est tellement... Il y a plein d'événements, de partys, de 5 à 7, mais juste le fait de sortir, d'aller prendre un verre tout le monde ensemble, ça fait juste du bien. Les soupers où on va pouvoir ventiler tout le monde ensemble, puis se rendre compte que tu n'es pas le seul finalement à avoir trouvé l'examen difficile. Fait que c'est aussi pour ça que c'est une ressource » (Lisa, étudiante).

Les étudiantes indiquent aussi que la reconnaissance des exigences élevées liées au programme par la direction du département leur fait du bien. L'anxiété et le stress diminueraient également quand les étudiantes du baccalauréat savent qu'elles sont acceptées à la maîtrise, condition essentielle pour accéder à leur ordre professionnel. La disponibilité et l'ouverture des employés de l'université seraient également un atout important pour un sentiment de bien-être psychologique.

Les membres du personnel soulignent quelques facteurs reliés à l'environnement scolaire, par exemple un climat convivial, comme facilitants à la santé psychologique des étudiantes. L'entraide entre les pairs fait également partie des thèmes qui reviennent à quelques reprises.

« Les forces de nos étudiantes en formation professionnelle, ils ont de bonnes habiletés en relations, elles ont de bons réseaux de soutien, je ne sais pas si elles les utilisent toujours bien, par exemple avec les groupes sur les réseaux sociaux, la co-rumination, c'est quelque chose. Mais ceci dit, il y a de bons réseaux de soutien et beaucoup d'entraide. Les étudiantes, elles s'aident, et il n'y a pas tant de compétition, il y a de la solidarité entre les étudiantes » (Pierre, professeur).

En ce qui concerne les obstacles reliés à l'environnement scolaire, un bon nombre d'étudiantes mentionnent qu'un aspect nuisant à la santé psychologique est la contamination des émotions négatives entre les pairs. Des étudiantes expriment que l'anxiété de leurs collègues les amène parfois à éprouver également de la détresse, dont la transmission s'effectue surtout sur les réseaux sociaux, lorsqu'une

étudiante se met par exemple à partager ses appréhensions face aux évaluations. Parmi les autres obstacles identifiés, les étudiantes ciblent le manque de soutien social, le faible taux de participation aux activités organisées par l'association étudiante et le fait d'être entourée de collègues performantes. Enfin, le climat de compétition a été rapporté par plusieurs étudiantes comme un obstacle à leur santé psychologique. Selon certaines, ce climat serait attribuable au contingentement pour entrer à la maîtrise. Il ferait en sorte que les étudiantes hésitent parfois à collaborer, par exemple à échanger leurs notes de cours, pour éviter d'avantager les autres à leur détriment.

L'influence du mésosystème

Le mésosystème fait référence aux interactions entre les différents milieux de vie. Un thème qui revient souvent chez les étudiantes concerne l'équilibre entre les différentes sphères de la vie (école, vie sociale, vie amoureuse, travail, loisirs, etc.).

« Pour moi c'est de réussir à avoir un équilibre dans sa vie, d'être capable de faire ses études, de travailler, mais aussi d'être capable de voir ses amis. Pour moi, le sport c'est vraiment important. Ça a toujours fait partie de ma vie. Quand je ne fais pas de sport, ça paraît tout de suite et je ne me sens pas bien. Être capable d'être un peu complet partout dans sa vie » (Fatima, étudiante).

Deux thèmes fréquemment évoqués dans les groupes de discussion concernent la surcharge de travail et les difficultés de conciliation travail-études-vie personnelle, mentionnés à 22 reprises par les étudiantes. Il s'agit de l'un des thèmes les plus présents dans les données. Certaines étudiantes rapportent qu'elles n'arrivent pas à entretenir d'activités sociales ou de loisirs tellement elles se sentent surchargées par l'école.

« Je pense que c'est l'accumulation des cours et stages, ça a été dit, mais c'est vraiment un bout chargé. Cela fait que je pense que ça, ça amène un stress chronique [...]. Comme on n'a pas de temps après les cinq cours, les stages, puis les vacances de Noël, on dirait que ça n'arrive pas. Pas qu'on ne les voit pas passer, les semaines. C'est vraiment un huit mois intensifs. Tout ce qui est ma vie en ce moment, c'est l'école » (Laura, étudiante).

Un autre thème est ressorti relié avec le mésosystème : il concerne le lien entre les accompagnateurs de stages dans les milieux de pratique, les superviseurs de stages à l'université et la coordination des stages. Pour certaines étudiantes, la communication n'est pas toujours optimale et les attentes ne sont pas toujours claires ou elles divergent, ce qui peut constituer une source de stress. Les étudiantes ont mentionné à plusieurs reprises que les stages exacerbent la surcharge compte tenu du nombre d'heures qui y est consacré, qui excéderait selon certaines le nombre d'heures prévu. Le peu de concordance entre la matière vue en classe et la pratique sur le terrain contribuerait aussi à augmenter leur détresse. En ce qui concerne la supervision de stage, des étudiantes évoquent le manque de clarté dans les

évaluations. Par exemple, le superviseur A pourrait donner certaines indications pour un travail et le superviseur B, d'autres indications, ce qui peut semer de la confusion parmi les étudiantes qui échangent de l'information. Certaines étudiantes indiquent également ressentir un choc quand elles commencent leurs stages, se sentant peu préparées à faire face aux réalités du milieu.

Un élément positif relié au mésosystème concerne le changement de microsystème. À cet égard, des étudiantes mentionnent que l'environnement des stages offre une pause de l'environnement scolaire, ce qui peut être perçu positivement.

« J'aime ça avoir des cours, mais j'aime ça aussi faire le break de mes cours et utiliser des moments en stage et en vécu partagé où je peux retirer des choses différentes. Pour moi, cette pause-là d'être en stage et de faire quelque chose de différent et pas juste être en train de faire mes lectures, ça me fait du bien. Moi, c'est une modalité qui m'aide, en ce moment, ma santé psychologique va très bien » (Jessica, étudiante à la maîtrise).

L'influence de l'exosystème

L'exosystème réfère aux lois, aux politiques, aux services et à la culture d'une institution, dans ce cas-ci l'université (Bronfenbrenner, 1977). Dans cette catégorie, les étudiantes font fréquemment mention d'obstacles en ce qui concerne la sphère administrative et la structure du programme, notamment les exigences en ce qui concerne l'accès aux cycles supérieurs. Certaines soulignent une certaine rigidité dans le parcours étudiant, qui ne permet pas de tenir compte des besoins de certaines étudiantes, par exemple celles qui ont des enfants et qui souhaiteraient étudier à temps partiel.

Un des thèmes identifiés à plusieurs reprises par les étudiantes que nous avons choisi d'inclure dans cette catégorie concerne le financement étudiant. Par exemple, plusieurs déplorent le fait que les stages ne soient pas rémunérés. Cette situation fait en sorte que plusieurs se trouvent dans l'obligation de travailler de nombreuses heures en plus de leur stage pour parvenir à subvenir à leurs besoins. Quand elles sont en stages en plus de suivre des cours, la pression devient très forte et le moindre imprévu, par exemple un problème de santé ou une rupture amoureuse, devient alors difficile à gérer. Selon les étudiantes, l'obtention de bourses d'études pourrait être un élément favorisant un bon équilibre psychologique.

La disponibilité des services d'aide psychologique constitue un autre élément mentionné. Pour plusieurs étudiantes, aller consulter est une stratégie efficace. Cette stratégie pourrait être aussi classée dans l'ontosystème parmi les stratégies d'adaptation efficaces. Quand on réfère plutôt à l'accessibilité de ces services, souhaitée par certaines étudiantes, l'exosystème serait davantage en cause.

L'influence du macrosystème

Le macrosystème fait référence aux enjeux culturels et sociétaux. Les professeurs, les superviseurs de stages et les autres membres du personnel ont souvent évoqué des enjeux sociétaux, comme le contexte générationnel, la surprotection envers les jeunes et la société de performance.

« La conséquence [...] est que c'est une société fondée sur la performance, sur les attentes, les performances de réussite, comme je disais tantôt, il y a moins de marge de manœuvre. C'est nécessairement objectivement trop [...] Mais l'individualisme que ceci entraîne nuit à la santé mentale » (Nadine, professeure).

Un autre professeur parle de la surprotection envers cette génération :

« Ils ont été habitués à être couvés, avoir toujours de bonnes notes. Là, on les envoie dans un milieu où ils vont voir c'est quoi des difficultés d'adaptation. Quand tu vas dire bonjour, ça ne veut pas dire que [les] personne[s] vont te dire bonjour, ça veut peut-être dire qu'ils vont t'envoyer promener. Tes interventions, elles ne seront pas super extraordinaires, donc est-ce que tu penses que ça, ça augmente beaucoup le stress? Est-ce qu'il n'y a pas moyen de les préparer? Est-ce que c'est une bonne idée de les envoyer en stage dès la 2e année? [...] Arrêtons de les couvrir encore, on les prend beaucoup en charge » (Simon, professeur).

Une professeure ajoute :

« Ces jeunes-là ont quand même été, des fois, beaucoup valorisés [...], donc ils attendent. C'est ce qu[e l'étudiante] disait, elle attendait cette valorisation, car ses parents lui disaient toujours qu'elle était bien bonne, bien bonne » (Louise, professeure).

L'influence du chronosystème

Le chronosystème réfère à la dimension temporelle de tout environnement humain, dont les transitions. Un thème qui revient souvent dans les groupes de discussion concerne les difficultés d'adaptation à la vie étudiante. Ce thème est nettement plus fréquent chez les étudiantes en première année au baccalauréat. Les étudiantes de début de maîtrise disent aussi devoir s'adapter aux particularités des études supérieures. Parmi les autres thèmes qui ressortent concernant le temps, beaucoup d'étudiantes évaluent que leur santé psychologique fluctue grandement au courant de l'année universitaire, pour être plus fragile au moment des examens.

Volet 4. Les pistes de solutions

Plusieurs pistes de solutions ont été proposées lors des groupes de discussion. Par souci de cohérence, elles ont été regroupées selon les composantes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1977). La figure 1 illustre ces recommandations.

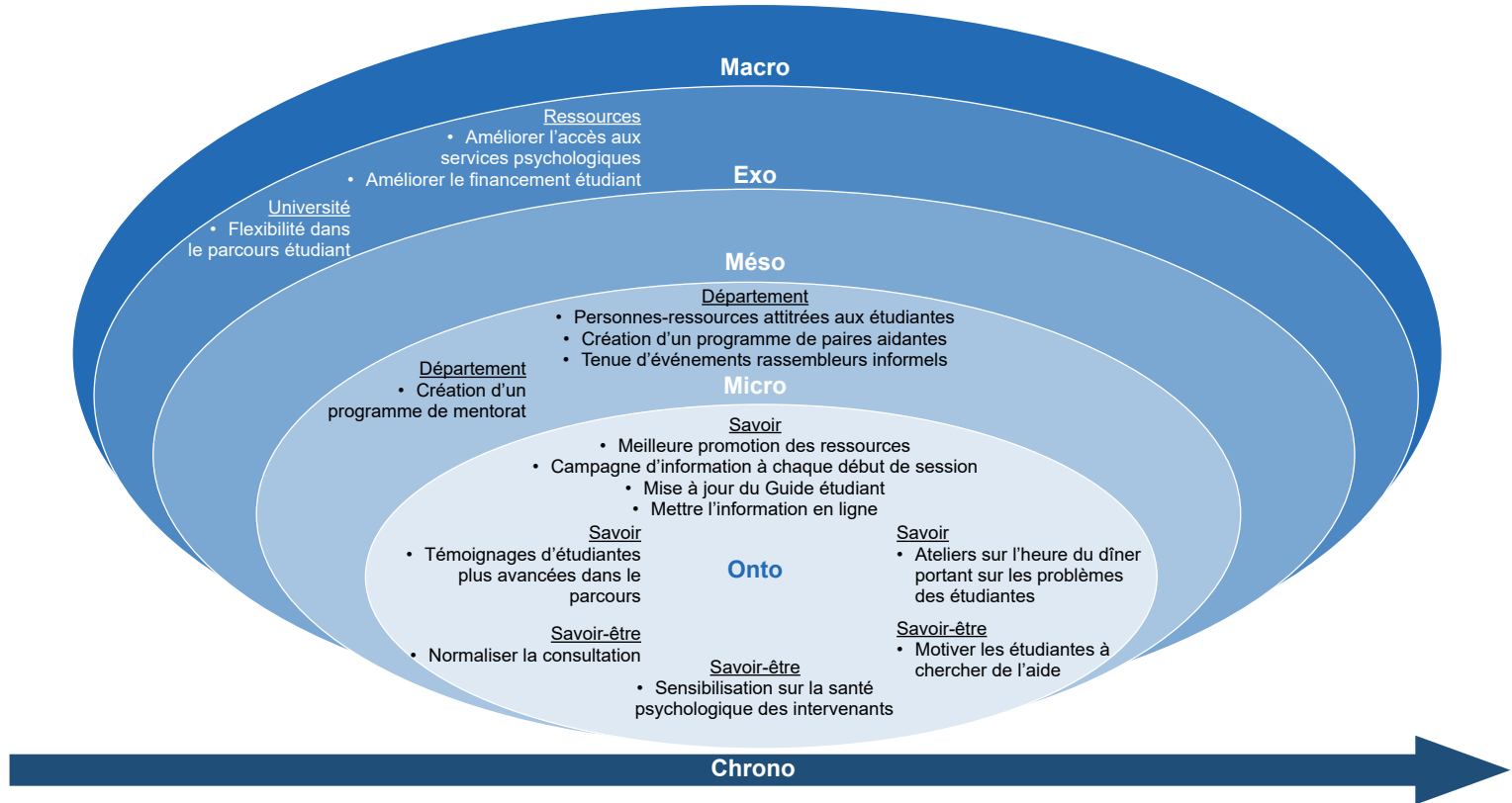
Figure 1

Pistes de solutions afin d'améliorer la santé psychologique des étudiantes classifiées selon le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1977)

Selon les étudiantes

Selon tous

Selon les autres



Au plan de l'ontosystème, un premier thème qui émerge concerne les savoirs. La méconnaissance des services d'aide psychologique sur le campus a été soulevée à de nombreuses reprises lors de l'analyse des données qualitatives. Une solution proposée concerne l'importance de faire une meilleure promotion des ressources disponibles à l'université. Les étudiantes proposent la mise à jour du Guide étudiant; d'autres suggèrent de mettre l'information en ligne. Les étudiantes suggèrent de faire des campagnes d'information au début de chaque session; les membres du personnel proposent également cette solution. Des témoignages de la part d'étudiantes plus avancées dans le parcours sont aussi souhaités par plusieurs, entre autres afin d'obtenir de l'information sur les cycles supérieurs et le marché du travail. Certaines étudiantes mentionnent également l'importance de les sensibiliser sur la question de la santé psychologique chez les intervenants en relation d'aide et de lever le tabou sur la question. En effet, bien que les étudiantes soient confrontées quotidiennement à des enjeux liés à la santé mentale dans le cadre de leur formation, certaines mentionnent que lorsqu'il est question de leurs propres difficultés, le tabou demeure. Parler plus ouvertement de ce sujet en normalisant la consultation de services pourrait représenter une forme de libération pour certaines et un levier pour se développer en tant que professionnelles pour d'autres.

« Ça aussi. Je pense qu'il y a comme un manque de sensibilisation aussi... Ce n'est pas parce que tu es un intervenant que tu ne peux pas avoir besoin d'aide. Puis, que, justement, je pense souvent que pour pouvoir aider l'autre, il faut que ça passe aussi par s'aider soi-même. Si tu n'es pas disponible toi-même, comment est-ce que tu peux penser l'être... pour quelqu'un d'autre ? Je pense qu'il devrait y avoir un accent beaucoup plus mis là-dessus » (Elizabeth, finissante au baccalauréat).

Au niveau de l'ontosystème, les solutions identifiées par les membres du personnel concordent avec celles des étudiantes. Ils mentionnent l'importance de mettre à jour le Guide étudiant et de mieux diffuser l'information au sujet des ressources sur les réseaux sociaux et sur le site web du département. Une autre solution proposée concerne la tenue d'ateliers sur l'heure du dîner au sujet de problèmes rencontrés par les étudiantes (p. ex. : gestion de stress, planification financière). Les autres solutions proposées par les professeurs sont d'accroître la motivation des étudiantes à chercher des ressources et de mieux les sensibiliser à la réalité de la santé mentale chez les intervenants en relation d'aide.

En ce qui concerne le microsystème, un thème qui émerge souvent durant les groupes de discussion auprès des étudiantes concerne la création d'un programme de mentorat ou de pairs aidants.

« Avec des étudiant.e.s qui sont là pour écouter, conseiller... Je ne sais pas [...] En psycho tu peux écrire, mettons à des doctorants, tu peux écrire à des personnes à la maîtrise, tu peux écrire à des personnes de troisième année de bac., que tu peux rencontrer, puis aller échanger, poser tes questions, te faire guider, et ça, c'est vraiment disponible... je veux dire j'ai parlé à plein de personnes là, au début [...] Ce n'est vraiment pas du genre "on va s'asseoir dans une salle pis c'est un laboratoire, là". Non. C'est

vraiment comme : "tu peux écrire à la personne, aux administrateurs de l'association étudiante je pense? Pour psychologie? Puis là, ils te mettent en contact, puis ils t'écrivent des courriels, puis si tu veux rencontrer la personne, bien [elle] est disponible pour te rencontrer, puis tu peux juste la rencontrer à l'université entre ta pause pour discuter de ça, puis juste ça » (Zoé, étudiante).

Si certaines parlent de pairs, d'autres expriment plutôt le besoin de rencontrer une personne qui ne serait pas étudiante.

« Ça, c'était une de mes stratégies que je trouvais vraiment le fun. Je vais dire n'importe quoi, mais mettons une personne de troisième année. La personne de troisième année ne veut pas se faire questionner par tous les 120 étudiant.e.s de la cohorte, mais mettons qu'on a une personne-ressource, qu'on peut poser nos petites questions... » (Liana, étudiante de première année au baccalauréat).

Selon les étudiantes, la tenue d'événements rassembleurs informels, organisées par l'association étudiante ou le département, permettrait par ailleurs un meilleur climat au sein de l'environnement école.

Du côté des membres du personnel, on fait également état de l'importance d'avoir une personne-ressource facilement accessible à qui il serait possible de recommander des étudiantes en situation de détresse psychologique. Une des propositions qui revient le plus souvent chez les membres du personnel a également trait à la création d'un programme de pairs aidants pour les étudiantes. Les professeurs mentionnent également l'importance d'organiser des événements rassembleurs informels, comme des « 5 à 7 », pour favoriser un climat positif au sein du département.

En ce qui concerne le mésosystème (liens entre les environnements), aucun élément formel n'est ressorti des groupes de discussion comme élément de solution. Toutefois, les propos recueillis auprès des étudiantes dans les premières parties de l'entrevue montrent l'importance d'un meilleur arrimage entre les milieux de pratique et le milieu universitaire. Au niveau de l'exosystème, tant les étudiantes que les membres du personnel s'entendent sur l'importance d'améliorer l'accès aux services. Les propos des étudiantes suggèrent aussi l'importance de développer davantage de flexibilité dans le parcours étudiant et d'améliorer le financement étudiant. Enfin, en ce qui a trait au macrosystème, aucune piste de solution n'est ressortie des groupes de discussion, tout comme pour le chronosystème. Cependant, l'analyse des données reliées au macrosystème permet de suggérer un certain nombre d'actions susceptibles d'être menées, par exemple diminuer la culture de performance et favoriser la culture d'entraide. Pour le chronosystème, tenir compte des facteurs qui favorisent une bonne transition, autant en première année de baccalauréat qu'entre le baccalauréat et la maîtrise, serait une approche prometteuse.

Discussion

Cette étude visait à comprendre ce qui influence la santé psychologique des étudiants universitaires dans un domaine de relation d'aide, afin de dégager des pistes d'action. Une méthode qualitative a été employée. Au total, 74 étudiantes, professeurs, chargés de cours, superviseurs de stages et membres du personnel de soutien du département de psychoéducation ont pris part à des groupes de discussion (*focus groups*) afin de leur donner la parole et d'avoir un aperçu de leur perception de la santé psychologique étudiante.

Les résultats ont été analysés en fonction du modèle écologique de Bronfenbrenner (1977). Des thèmes ont été dégagés en fonction de : 1) l'ontosystème (caractéristiques personnelles, valeurs, capacités d'adaptation, etc.); 2) du microsystème (environnements comme le milieu de stage et le réseau d'amis); 3) du mésosystème (interaction entre les divers milieux comme l'université et le milieu de stage); 4) l'exosystème (p. ex., règles administratives); 5) du macrosystème (exigences culturelles et sociétales et 6) du chronosystème (dimension temporelle).

Les résultats de la présente enquête confirment en bonne partie les résultats des données antérieures des études quantitatives sur les facteurs associés à la détresse psychologique étudiante. Les étudiantes ont par exemple identifié les soucis financiers comme une source de stress importante, conformément à ce qui a été observé dans les études antérieures (Cooke et al., 2004; Cvetkovski et al., 2012; Eisenberg et al., 2007; Said et al., 2013; Schwartz-Mette, 2009; Storrie et al., 2010). Cependant, il ne semble pas que ce soit le thème central qui ressorte de la présente étude. L'équilibre entre la vie personnelle et les études est ressorti comme un défi majeur dans notre étude, phénomène également illustré dans la littérature (Ross et al., 1999; Schwartz-Mette, 2009). La conciliation entre les études, le travail et la vie personnelle et sociale fait en sorte que les étudiants ont moins le temps de participer à des situations d'apprentissage à l'école, ce qui peut nuire à leur réussite scolaire. En plus, cette difficulté à tout concilier entraîne comme conséquence une difficulté à trouver du temps pour participer à des expériences sociales à l'université et ainsi à créer un réseau de soutien (Larcombe et al., 2016). À cet effet, les étudiantes qui ont participé à notre étude, tout comme les membres du personnel, ont clairement indiqué l'importance du soutien social pour maintenir une bonne santé psychologique et à l'inverse, les effets délétères de l'isolement social. Les résultats de Farrer et al. (2016) suggèrent que la présence d'un bon soutien social constitue l'un des facteurs de protection les plus importants en lien avec la santé psychologique étudiante.

Parmi les stratégies d'adaptation, les étudiantes de nos groupes de discussion rappellent l'importance d'adopter un mode de vie sain et aussi le « lâcher prise ». Ces données vont dans le sens des recommandations de la FAÉCUM (2016). Les étudiantes rapportent cependant une difficulté à accéder à un réel « lâcher prise », notamment en raison de l'influence des médias sociaux.

Un autre thème mentionné dans la présente étude est le climat de compétition, qui touche davantage les programmes d'études dans lesquels l'accès aux cycles supérieurs est contingenté (Tosevski et al., 2010), dont les

programmes en psychoéducation. Ce climat de compétition a été associé à des problèmes de santé psychologique (Hyun et al. 2006). Il est possible que ce climat de compétition constitue un frein à l'entraide et au soutien social, renforçant par le fait même l'isolement social. Une solution envisagée pourrait être de réfléchir à la possibilité d'offrir un programme continu sur cinq ans comme dans certains programmes universitaires, par exemple en ergonomie, en médecine dentaire ou en médecine vétérinaire. Une sélection plus restreinte au baccalauréat aurait certes certains désavantages, notamment sur le plan financier pour les institutions, mais elle permettrait de s'assurer que toutes les personnes admises puissent accéder à leur ordre professionnel à la fin du parcours, à moins de problèmes importants. Une autre avenue pourrait être de valoriser les possibilités d'emploi pour les étudiantes après leur baccalauréat plutôt que de mettre l'accent uniquement sur la maîtrise.

Un objectif de cette enquête était de documenter les problèmes de santé psychologique dans une profession liée à la relation d'aide, car peu d'études ont porté sur cette question. On sait que les formations en relation d'aide peuvent être une source importante de stress (Jogarathnam et Buchana, 2004). Les stages exposent aussi les étudiants à des situations de vie difficiles vécues par des clientèles vulnérables, alors qu'ils sont eux-mêmes le plus souvent encore très jeunes et que leurs stratégies d'adaptation sont encore en développement (Boisvert, 2018). Les étudiants en relation d'aide peuvent aussi vivre des difficultés psychologiques, susceptibles d'être exacerbées par la contagion émotionnelle de leurs clients et/ou de leurs pairs (Tso et O'Callaghan, 2017). En retour, cette détresse peut constituer un frein à la réussite scolaire.

Les données de la présente étude montrent que les stages constituent une source de stress importante pour les étudiantes. Elles ont besoin que l'on reconnaisse que ce passage est difficile et qu'il faut bien le préparer. Les étudiantes identifient un besoin d'organisation et de structure dans leur milieu de stages. Lorsque le milieu est bien organisé et que la communication est bonne, l'expérience en stage devient un facilitant à la bonne santé psychologique. Par ailleurs, même si les stages constituent une source de stress, ils ont également un côté positif. Les étudiantes mentionnent que les stages permettent de faire une pause du milieu scolaire, qu'ils sont en lien direct avec la profession, qu'ils permettent de tester leurs connaissances dans la « vraie vie » et qu'ils permettent de consolider leurs choix professionnels. Nommer cette dualité et aussi accroître la cohérence entre l'expérience de stage et les cours pour en montrer toute la complémentarité serait une voie à considérer.

Un thème qui est ressorti souvent chez les étudiantes concerne la notion d'équilibre. Plusieurs mentionnent vivre une surcharge en raison de la conciliation entre les études, les stages, le travail, la vie de couple, la vie familiale, les relations d'amitié, les loisirs, etc., et rapportent avoir de la difficulté à trouver un équilibre.

La notion de tabou en ce qui concerne les difficultés de santé psychologique est un élément intéressant rapporté durant les groupes de discussion. Selon les étudiantes, ce tabou semble encore plus grand en raison de leur rôle qui se devrait d'être celui du « soignante » et non du « malade ». Ainsi, avouer recourir

à un professionnel de la santé mentale semble particulièrement difficile pour ces futures soignantes. Cet aveu révèle une posture à risque et devrait être ouvertement abordée. Une responsabilité des programmes de formation serait probablement de mieux outiller ses étudiants pour faire face aux difficultés psychologiques qu'ils rencontreront chez leurs clients, mais aussi et surtout eux-mêmes.

Dans cette étude, les professeurs et les superviseurs de stages ont fait part de l'importance de travailler davantage à donner un sens à la profession, à la pratique professionnelle. En ce sens, les travaux de Paulus (2020) ont montré que la congruence au travail, c'est-à-dire le lien entre ce que l'on est et ce que l'on fait, intimement lié à la quête de sens, est un facteur de protection majeur relié au risque d'épuisement professionnel chez les intervenants. Ces données pourraient suggérer des pistes d'intervention pertinentes dans la formation des étudiants en relation d'aide.

Il est intéressant de noter que les déterminants psychologiques du stress (Lupien et al., 2013) sont tous représentés dans le discours des étudiantes : sens du contrôle faible (en particulier de leur agenda et donc l'impact sur la conciliation travail/vie personnelle/loisirs), imprévisibilité (des situations en stage), nouveauté (des stages) et menace à l'ego à travers leur sentiment de compétence (alimenté par le climat de compétition). Par ailleurs, ils entraînent une hausse significative du stress biologique, mesuré par le cortisol (Lupien et al., 2001), concomitant à l'émergence des troubles anxieux et de l'humeur. Il n'est donc pas étonnant que ces éléments se retrouvent aussi au moment de la transition du cégep à l'université et qu'ils constituent un risque de stress chronique, tel que verbalisé par les étudiantes dans la présente étude. En outre, les effets de la contagion émotionnelle, bien connus dans le domaine de la santé (Omdahl et O'Donnell, 1999; Tso et Callaghan, 2017), se matérialisent aussi chez les étudiants. Pour le stress, Buchanan et al., (2012) ont montré que la simple présence d'une personne stressée accroît le stress de ceux qui l'observent. Cette résonance du stress explique très bien ce que les étudiantes rapportent en évoquant la contamination des émotions négatives entre les pairs. Ces données suggèrent d'outiller les étudiants dès le début de leur parcours universitaire afin d'améliorer leurs stratégies de régulation émotionnelle et aussi leur proposer des moyens de réduire le risque de contagion émotionnelle.

Dans la présente étude, nous avons voulu donner la parole aux étudiantes, mais aussi aux personnes qui les accompagnent au quotidien (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stages et membres du personnel de soutien). En général, les observations des étudiantes et des membres du personnel vont dans le même sens, mais des différences intéressantes émergent. Par exemple, les étudiantes évoquent souvent le thème de la dépression, alors que les membres du personnel rapportent spontanément l'anxiété et le stress, sans parler de dépression. Cette divergence pourrait s'expliquer par le fait que les personnes qui entourent les étudiantes peuvent observer certains comportements liés à l'anxiété, par exemple les besoins de réassurance ou les questions visant à diminuer l'incertitude, mais ne sont pas en mesure d'observer les indices de dépression. Ce résultat pourrait suggérer de mieux sensibiliser les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs et les

membres du personnel à l'importance de la dépression chez les étudiants, pour mieux la détecter et pour référer au besoin.

Une autre différence importante entre les étudiantes et les employés dans cette étude concerne les perceptions quant à certains facteurs de risque. Si les étudiantes évoquent plus souvent la surcharge de travail pour expliquer leur détresse psychologique, les professeurs, les superviseurs de stages et les membres du personnel évoquent plus souvent un manque d'autonomie et d'organisation chez les étudiantes, de même que des facteurs sociaux comme la pression de performance. Il est intéressant aussi de constater que les étudiantes énumèrent plus d'obstacles à la santé psychologique comparativement aux membres du personnel. Il est possible qu'elles soient plus conscientes des défis rencontrés. Il est aussi possible qu'on observe une plus grande propension chez les étudiants à porter attention au négatif quand ils sont réunis, en raison du phénomène de corumination qui peut être amplifié par les réseaux sociaux.

Forces et limites de l'étude

Cinq forces sont présentées. La première concerne l'usage d'un devis qualitatif afin de donner la parole aux étudiantes sur un sujet important, soit leur santé psychologique. Les données recueillies ont tenté de refléter le plus fidèlement possible les idées et les réflexions des étudiantes, en passant par leur propre discours. La deuxième force concerne le fait d'avoir interrogé les personnes qui les entourent afin de dégager des différences dans les perceptions. La troisième force de cette étude est d'avoir questionné des étudiantes dans un domaine lié à la relation d'aide, ce qui avait été peu approfondi jusqu'à maintenant. Une quatrième force concerne le fait d'avoir réalisé des groupes de discussion de la première année du baccalauréat à la fin de la maîtrise, pour identifier des moments charnières où il serait plus pertinent d'intervenir. Enfin, la cinquième force a trait à l'utilisation du cadre écosystémique pour analyser les données et de proposer des pistes d'action.

Trois limites de l'étude sont présentées. Premièrement, il faut mentionner que le mode de recrutement et la nature du devis ont peut-être entraîné certains biais. Ainsi, il est possible que les étudiantes qui ont accepté de prendre deux heures pour participer à un groupe de discussion aient représenté celles qui avaient le plus de choses à dire sur cette question et qui vivaient possiblement plus de difficultés. D'ailleurs, un des groupes de discussion a duré plus de trois heures et l'animation a été difficile étant donné que les étudiantes rapportaient vivre beaucoup de détresse. Néanmoins les données quantitatives recueillies auprès des étudiantes du même département révèlent des niveaux élevés d'anxiété, de dépression et de stress (Turgeon et al., 2023). La deuxième limite réside dans l'analyse des données. La sélection des données importantes étant essentiellement subjective, il peut s'avérer que certaines paroles aient été jugées moins significatives par les assistantes de recherche qui ont procédé à l'analyse, alors qu'elles l'étaient pour l'étudiante. On observe toujours un risque de perte d'information à travers les diverses étapes d'analyse qualitative visant la clarification et la schématisation des données. La troisième limite est de ne pas avoir mené de groupes de discussion auprès des étudiantes de doctorat. Des recherches montrent qu'il s'agit d'un

groupe particulièrement à risque, surtout dans la période de rédaction de la thèse, où le soutien social est plus difficile et les tracas financiers tendent à s'accumuler (Leveque et al., 2017).

Malgré tout, les résultats de cette enquête qualitative permettent d'identifier quelques pistes de solution afin d'améliorer la santé psychologique étudiante. Voici quelques recommandations pouvant être mises en place dans un avenir rapproché, en fonction des systèmes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner.

Au niveau de l'ontosystème

- Mieux outiller les étudiants en ce qui a trait à leurs habiletés d'adaptation. Les résultats de cette étude font ressortir que plusieurs étudiantes rapportent des difficultés d'organisation, de gestion du stress ou de régulation émotionnelle. Des ateliers pourraient être proposés pour développer ces compétences personnelles dès le début du baccalauréat, dans le cadre du cursus scolaire régulier.
- Favoriser l'adoption de saines habitudes de vie chez les étudiants. Des stratégies concrètes peuvent facilement être mises en place pour favoriser de bonnes habitudes de vie (alimentation, sommeil, activité physique, etc.).

Au niveau du microsystème

- Dans l'environnement scolaire, une des recommandations les plus importantes à notre avis concerne le développement d'un meilleur réseau de soutien social. Les moyens proposés pourraient passer par des initiatives étudiantes rassembleuses, par exemple des activités sportives, culturelles ou autres. La création d'un programme de pairs aidants fait par ailleurs partie des solutions évoquées à plusieurs reprises dans la présente étude, autant par les étudiantes que les employés. Cette recommandation fait écho aux meilleures pratiques identifiées dans la littérature (Downs et Eisenberg, 2012; Funkhouser et al., 2017). Les réseaux de Sentinelles, membres du personnel formés à l'écoute active qui ont pour rôle de recommander les étudiants aux ressources appropriées, gagneraient par ailleurs à être plus développés.
- Toujours au niveau du milieu universitaire, il faudrait mieux informer les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs de stages et les membres du personnel des difficultés psychologiques que les étudiants rencontrent. Les étudiantes de cette étude ont rapporté des difficultés psychologiques qui semblent parfois passer inaperçues par les personnes les entourant à l'université, particulièrement la dépression. En connaissant mieux la situation, il sera alors possible de détecter les difficultés de manière précoce et de référer vers les ressources appropriées.

- Une autre recommandation liée au milieu universitaire vise à examiner la charge de travail réelle dans les cours. Un thème qui revient souvent dans cette étude concerne la surcharge de travail. Les professeurs, les chargés de cours et les responsables des stages devraient s'assurer que la charge de travail associée à chaque cours ou activité correspond au nombre de crédits alloués, pour éviter cette surcharge. Cette charge devrait être réévaluée fréquemment. Par ailleurs, dès la première année du baccalauréat, il serait utile de sensibiliser les étudiants quant à la charge normale à laquelle il faut s'attendre en milieu universitaire. Cela pourrait permettre une meilleure organisation du temps.
- Il faudrait par ailleurs améliorer l'accès aux ressources psychologiques. Le manque de connaissance des ressources constitue un des obstacles les plus importants au bien-être psychologique. Comme moyen d'y remédier, les étudiantes et les membres du personnel suggèrent une mise à jour du guide étudiant. D'autres conseillent la centralisation de l'information en ligne. Par ailleurs, il est important de diffuser l'information à travers différentes modalités qui rejoignent mieux les étudiants que des courriels (p. ex. Instagram ou Facebook), et ce plusieurs fois par année (p. ex. au début de chaque session). De plus, il faut mieux faire connaître les services auprès des professeurs, des chargés de cours, des superviseurs de stages et des membres du personnel, qui sont le plus souvent les premiers répondants.
- En ce qui concerne l'environnement des milieux de stages, les résultats de nos groupes de discussion auprès des étudiantes illustrent qu'il faut mieux les préparer à cette expérience, ce qui pourrait réduire la variable imprévisibilité et ainsi diminuer le stress associé au nouveau rôle de stagiaire. En ce sens, certaines étudiantes proposent des rencontres avec des stagiaires pour faire part de leur expérience. On pourrait aussi créer des occasions d'échange entre les stagiaires et les étudiantes qui auront un stage prochainement. Cette pratique pourrait aider à normaliser les obstacles et à identifier des stratégies pour les vivre plus sereinement. Il pourrait également être pertinent d'offrir davantage d'activités préparatoires aux stages (p. ex. activités d'observation dans des milieux) en deuxième année de baccalauréat, compte tenu que les stages sont maintenant tous condensés en troisième année. Cette décision a eu comme avantage de réduire le stress des étudiantes de deuxième année, mais elle a eu comme effet pervers d'augmenter la pression chez celles de troisième année.

Au niveau du mésosystème

- Un thème qui est ressorti de manière marquée concerne le lien entre les milieux de stages et l'encadrement des stages à l'université. Pour certaines étudiantes, la communication entre les différents acteurs n'est pas toujours optimale et lorsqu'il y a des divergences entre les attentes du milieu de stage et celles du milieu universitaire, cela peut

constituer une source de stress. Les étudiantes rapportent également des problèmes de concordance entre la matière vue en classe et la pratique sur le terrain, ce qui contribue à augmenter leur détresse. Ce résultat pourrait suggérer de favoriser un meilleur alignement pédagogique entre ce qui est prévu en classe et ce qui est vu en stage. Il faudrait aussi mieux préparer les étudiants à comprendre ces divergences.

Au niveau de l'exosystème

- Permettre un cheminement scolaire plus souple. Certaines étudiantes souhaitent plus de flexibilité dans les règles du milieu universitaire pour réduire leur stress, par exemple pouvoir suivre le programme à temps partiel afin de mieux concilier leurs différents rôles.
- Offrir un programme de formation sur cinq ans, pour éviter le stress lié à l'admission à la maîtrise et pour diminuer le climat de compétition entre les étudiants.
- Faire la promotion des avenues professionnelles possibles après l'obtention d'un baccalauréat.

Au niveau du chronosystème

- Déployer les efforts de prévention et d'intervention dès la première année du baccalauréat. Les résultats de notre enquête confirment que les étudiantes sont particulièrement vulnérables au tout début de leur parcours universitaire. Il apparaît donc important de centrer les efforts sur l'adoption de stratégies d'adaptation efficaces dès le début du parcours universitaire, en particulier sur des stratégies d'adaptation au stress propre à cette transition. Des efforts doivent également être déployés dans la transition entre le baccalauréat et la maîtrise, période très stressante pour certains étudiants, particulièrement chez ceux qui craignent de ne pas être admis aux cycles supérieurs et de ne pas pouvoir porter le titre de psychoéducateur.

Conclusion

Cette étude visait à mieux comprendre ce qui influence la santé psychologique des étudiants universitaires dans un domaine de relation d'aide, afin de dégager des pistes d'action. Une méthode qualitative a été employée. Au total, 74 étudiantes, professeurs, chargés de cours, superviseurs de stages et membres du personnel de soutien de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal ont pris part à des groupes de discussion (focus groups) afin de partager leur perception au sujet de la santé psychologique étudiante.

Une série de recommandations a été proposée afin d'améliorer la santé psychologique étudiante. Outre ces recommandations, il faut rappeler l'importance des préoccupations financières comme source majeure de stress. Il est donc crucial de travailler de concert avec les associations étudiantes et les directions d'universités afin de favoriser un meilleur financement étudiant et de permettre aux étudiants d'être pleinement disponibles à leurs apprentissages et si possible d'avoir du plaisir durant leurs études plutôt que de vivre un stress constant. En ce sens, les annonces récentes faites par le Gouvernement du Québec dans le cadre du programme de bourses Perspectives Québec devraient contribuer à diminuer ce stress financier chez les étudiants en psychoéducation.

Notre étude visait à aborder la question de la santé psychologique étudiante sous un angle global. Les recommandations ciblent tous les systèmes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1977), à part le macrosystème. L'objectif était de proposer des cibles réalistes à court terme. Peu d'éléments liés au macrosystème ont par ailleurs été évoqués lors de nos groupes de discussion. Il faut tout de même garder en tête que la santé psychologique des étudiants doit être envisagée d'un point de vue sociétal. Dans une perspective générationnelle, certains événements ont façonné les jeunes adultes issus de la génération Z, nés entre 1995 et 2010. Les technologies de l'information ont pris de l'ampleur, permettant de communiquer et d'accéder à de l'information rapidement en tout temps, mais contribuant aussi à générer plus de stress en raison notamment du phénomène de corumination sur les réseaux sociaux. Cette génération se distingue aussi des autres par la relation qu'elle entretient avec le temps, l'apprentissage et l'autorité (Couture, 2015; Olliver et Tanguy, 2017). Par ailleurs, l'insertion scolaire et professionnelle est différente. Le taux d'accès aux études supérieures a augmenté de 10 % entre 1998 et 2009 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Malgré ce plus grand accès, la diplomation est plus lente, ce qui illustre un parcours scolaire de moins en moins linéaire. Ainsi, la formation se fait en continu tout au long de la vie. Par ailleurs, plus de la moitié des étudiants concilient études et travail, en plus de souhaiter réaliser différents projets de vie afin de s'épanouir (Gaudreault et al., 2012). Pour les jeunes de cette génération, réussir sa vie professionnelle est synonyme d'équilibre et de passion. Il faut tenir compte de ces enjeux pour bien cerner la question de la santé psychologique étudiante et encore une fois, aller au-delà des interventions ciblant l'individu.

Références

- Alliance canadienne des associations étudiantes (2014). *Guide d'intervention fédérale en santé mentale étudiante*. Repéré à : https://www.acae-casa.com/a_roadmap_for_federal_action_on_student_mental_health
- American College Health Association. (2016) *National College Health Assessment II: Canadian Reference Group Executive Summary* (Hanover, MD: American College Health Association. Repéré à : <https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II%20SPRING%202016%20CANADIAN%20REFERENCE%20GROUP%20EXECUTIVE%20SUMMARY.pdf>
- American Psychological Association (APA) (2016). *Professional health and well being for psychologists*. Repéré à <https://www.apaservices.org/practice/ce/self-care/well-being>
- Association générale des étudiants de psychoéducation de l'Université de Montréal (2019). *Bilan de la santé psychologique - AGÉPEUM*. AGÉPEUM.
- Boisvert, C. (2018) *Piste de prévention en santé mentale pour les étudiant.e.s en relation d'aide : Influence des facteurs de risque et de protection sur des indicateurs de santé mentale*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Buchanan, T. W., Bagley, S. L., Stansfield, R. B. et Preston, S. D., 2012. The empathic, physiological resonance of stress. *Sociological Neurosciences*, 7, 191–201. <https://doi.org/10.1080/17470919.2011.588723>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Byrd, D. R. et McKinney, K. J. (2012). Individual, interpersonal, and institutional level factors associated with the mental health of college students. *Journal of American College Health*, 60(3), 185-193.
- Center for Collegiate Mental Health (CCMH) (2015). *2015 Annual report*. https://sites.psu.edu/ccmh/files/2017/10/2015_CCMH_Report_1-18-2015-yq3vik.pdf
- Commission de la santé mentale du Canada (2017) *Document d'information : Projet de recherche pilote sur L'esprit curieux*. https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/2017-09/MHFA_TIM_Research_Pilot_Background_2017-09-07_FINAL-FR_0.pdf
- Couture, M. (2015). *Les apprenants de la génération Z et les TIC*. Université de Sherbrooke, Service de soutien à la formation. (En ligne). <https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2015/12/01/les-apprenants-de-la-generation-z-et-les-tic/>
- Cvetkovski, S., Reavley, N. J. et Jorm, A. F. (2012). The prevalence and correlates of psychological distress in Australian tertiary students compared to their community peers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 46(5), 457-467.
- Cyr, J. (2016). The pitfalls and promise of focus groups as a data collection method. *Sociological Methods and Research*, 45(2), 231-259.
- Daddona, M. F. (2011). Peer educators responding to students with mental health issues. *New Directions for Student Services*, 133, 29-39. <https://doi.org/10.1002/ss.382>
- Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D. et Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 1-4. <https://doi.org/10.1017/S003329172000392X>
- Devlin, M., James, R. et Grigg, G. (2008). Studying and working: A national study of student finances and student engagement. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 111-122.

- Downs, M. F. et Eisenberg, D. (2012). Help seeking and treatment use among suicidal college students. *Journal of American College Health*, 60, 104–114.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E, Golberstein, E. et Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534>
- Essadek, A. et Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277, 392-393. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042>
- Farrer, L. M., Gulliver, A., Bennett, K., Fassnacht, D. B. et Griffiths, K. M. (2016). Demographic and psychosocial predictors of major depression and generalised anxiety disorder in Australian university students. *BMC Psychiatry*, 16(1), 241.
- Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (2016). *Enquête sur la santé psychologique étudiante*. FAÉCUM.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Funkhouser, C. J., Zakriski, A. L. et Spoltore, J. D. (2017). Evaluating peer-peer depression outreach: College students helping peers approach and respond to students in crisis. *Psi Chi Journal*, 22(1). <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN22.1.19>
- Gaudreault, M., M. Gaudreault, J. Labrosse, et Arbour, N. (2012, 12 avril). *Portrait de la première cohorte d'étudiants collégiaux issus du renouveau pédagogique*. Communication orale prononcée à Montréal au 8e colloque du Carrefour de la réussite au collégial.
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L-M et DeMondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiant.e.s universitaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 221-231. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000040>
- Grignon, C., Gruel, L. et Bensoussan, B. (1996). Les conditions de vie des étudiants. Dans C. Grignon (dir.), *Enquête observatoire nationale de la vie étudiante*. Presses Universitaires de France.
- Hyde, J. S. et Mezulis, A. H. (2020). Gender differences in depression: Biological, affective, cognitive, and sociocultural factors. *Harvard Review of Psychiatry*, 28, 4-13. <https://doi.org/10.1097/HRP.000000000000230>
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T. et Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0030>
- Institut national de la statistique du Québec (2008). *L'enquête québécoise sur la santé de la population 2008. Pour en savoir plus sur la santé des québécois*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/lenquete-quebecoise-sur-la-sante-de-la-population-2008-pour-en-savoir-plus-sur-la-sante-des-quebecois.pdf>
- Jacques, M.-C., Hébert, M., Gallagher, F. et St-Cyr Tribble, D. (2014). La théorisation ancrée : Une théorisation ancrée pour l'étude de la transition des perceptions de l'état de santé. Dans M. Corbière, N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p.133-158). Presse de l'Université du Québec.

- Jogarathnam, G. et Buchanan, P. (2004). Balancing the demands of school and work: Stress and employed hospitality students. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(4), 237-245.
- Kawachi, I. et Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, 78(3), 458-467. <https://doi.org/10.1093/jurban/78.3.458>
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., Walters, E. E. et Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32(6), 959-976.
- Khan, A. H., Sultana, M. S., Hossain, S., Hasan, M. T., Ahmed, H. U. et Sikder, M. T. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on mental health and wellbeing among home-quarantined Bangladeshi students: A cross-sectional pilot study. *Journal of Affective Disorders*, 277, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.135>
- Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., ... et Williams, D. A. (2016). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1074-1091.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heuden, J. et Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M., McEwen, B. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Developmental Psychopathology*, 13, 653-676.
- Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R.P., Marin, M.F., François, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B. et Plusquellec, P. (2013). The DeStress for success program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>
- McKenna, L., Robinson, E., Penman, J. et Hills, D. (2017). Factors impacting on psychological wellbeing of international students in the health professions: A scoping review. *International Nursing Studies*, 74, 85-94.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2018). Compilation spéciale pour cartojeunes.ca
- Morneau-Sévigny, F. (2017). *Détresse psychologique chez les étudiants universitaires : un devis mixte incluant une méta-analyse* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/3a847758-2068-4dc4-a69d-526c0a23c925/content>
- Nelson, N. G., Dell'Oliver, C., Koch, C. et Buckler, R. (2001). Stress, coping, and success among graduate students in clinical psychology. *Psychological Reports*, 88(3), 759-767.
- Ollivier, D. et Tanguy, C. (2017). *Génération Y et Z : Le grand défi intergénérationnel*. De Boeck Supérieur.
- Omdahl, B. L. et O'Donnell, C. (1999). Emotional contagion, empathic concern and communicative responsiveness as variables affecting nurses' stress and occupational commitment. *Journal of Advanced Nursing*, 29, 1351-1359. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.01021.x>

- Palgi, Y., Shrira, A., Ring, L., Bodner, E., Avidor, S., Bergman, Y., Cohen-Fridel, S., Keisari, S. et Hoffman, Y. (2020). The loneliness pandemic: Loneliness and other concomitants of depression, anxiety and their comorbidity during the COVID-19 outbreak. *Journal of Affective Disorders*, 275, 109–111. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.036>
- Paré, M. L. et Marcotte, D. (2014). La consultation de services psychologiques chez les jeunes adultes : enjeux et pistes de solution. *Psychologie Québec*, 31(4), 29-31.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Paulus, A. (2020). Le rôle modérateur de la congruence au travail dans le lien entre les difficultés de régulation émotionnelle et l'épuisement professionnel. Thèse de doctorat inédite. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25822>
- Prince, J. P. (2015). University student counseling and mental health in the United States: Trends and challenges. *Mental Health and Prevention*, 3(1-2), 5-10. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.03.001>
- Rosenberg, T. et Pace, M. (2006). Burnout among mental health professionals: special considerations for the marriage and family therapist. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 87-99. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2006.tb01590.x>
- Ross, S. E., Niebling, B. C. et Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *Social Psychology*, 61(5), 841-846.
- Said, D., Kypri, K. et Bowman, J. (2013). Risk factors for mental disorder among university students in Australia: findings from a web-based cross-sectional survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(6), 935-944.
- Schwartz-Mette, R. A. (2009). Challenges in addressing graduate student impairment in academic professional psychology programs. *Ethics et Behavior*, 19(2), 91-102. <http://dx.doi.org/10.1080/10508420902768973>
- Storrie, K., Ahern, K. and Tuckett, A. (2010), A systematic review: Students with mental health problems: A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>
- Skovholt, T. M. et Ronnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development*, 30(1), 45-58 <https://doi.org/10.1177/089484530303000103>
- Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P. et Gajic, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(1), 48-52. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e328333d625>
- Tso, G. et O'Callaghan, J., 2017. Emotional contagion in the consultation-liaison setting. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 51, 1162. <https://doi.org/10.1177/0004867417720519>
- Turgeon, L., Goulet, J., Brière, F. N., Plusquellec, P. et Lévesque, J. (2023). Évolution de la santé psychologique d'étudiants et d'étudiants en psychoéducation pendant la COVID-19. *Revue de psychoéducation*, 52(1), 158-189.