

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M. Sc.)

PAR
MAUDE PHAN

L'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE CHEZ LES CÉGÉPIENS : UNE
NOUVELLE AVENUE POUR LES ERGOTHÉRAPEUTES !

14 DÉCEMBRE 2021

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je souhaite remercier Mme Catherine Briand, ma superviseure d'essai, pour sa confiance et son soutien tout au long de ce projet. Merci pour ta présence rassurante dans toutes les étapes du processus de rédaction de mon essai et dans tous les imprévus qui sont survenus. J'aimerais particulièrement remercier l'ensemble des participants qui ont donné de leur temps précieux dans ce contexte difficile de pandémie pour prendre part à mon projet de recherche.

J'aimerais également remercier Mme Martine Brousseau et les étudiantes des cours de séminaire pour leurs commentaires constructifs qui m'ont permis de faire avancer mon projet. Merci à M. Régis Hakin de m'avoir soutenue dans l'analyse des verbatim et pour ses précieux conseils. Merci à Mme Marie-Ève Massé d'avoir révisé mon essai en poussant la réflexion plus loin.

Je souhaite aussi remercier toute ma famille et mes amis qui me soutiennent depuis des années dans mes études. Je remercie particulièrement mes sœurs pour leur soutien tout au long de mon parcours académique. Un énorme merci à mes parents qui m'ont encouragée dans cette autre étape de ma vie, soit mes études universitaires. Je vous en suis et serai toujours extrêmement reconnaissante.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT.....	x
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	2
3. ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	5
3.1. L’anxiété de performance	5
3.1.1. Définition	5
3.1.2. Manifestations.....	5
3.1.3. Conséquences.....	6
3.2. Société de performance et cégep.....	7
3.2.1. Les valeurs de la société	7
3.2.2. Le rôle des réseaux sociaux	8
3.2.3. La performance en milieu scolaire.....	9
3.2.3.1. Le cégep.....	10
3.2.3.2. Le contingentement universitaire.....	11
3.2.3.3. L’abandon scolaire au cégep.....	12
3.3. Services offerts par les cégeps et utilisés par les étudiants	12
3.4. Le rôle de l’ergothérapie et l’anxiété de performance	13
4. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	16
5. CADRE CONCEPTUEL.....	17
5.1. Cadre conceptuel de compréhension	17
5.1.1. Distinction entre le stress et l’anxiété	17
5.1.2. Distinction entre les différents stressseurs	17
5.1.3. La relation en U inversé entre le stress et la performance	18
5.2. Cadre conceptuel d’analyse en ergothérapie.....	19
5.2.1. Le Modèle canadien du rendement et de l’engagement occupationnels (MCREO)...	19
5.2.2. Notions de patrons, d’équilibre et de déséquilibre occupationnels.....	21
5.2.2.1. Patrons occupationnels.....	21
5.2.2.2. Équilibre occupationnel	21
5.2.2.3. Déséquilibre occupationnel.....	21

5.2.3. Le modèle Vivez Bien Votre Vie.....	22
5.2.3.1. Les dimensions de l'expérience	22
5.3.2.2. Utilisation du temps et horaire de vie	23
5.3.2.3. Facteurs personnels et sociaux	24
5.3. Cadre conceptuel d'analyse de l'anxiété de performance.....	24
5.3.1. Modèle cognitivo-comportemental de l'anxiété de performance en contexte scolaire avec des exigences élevées	24
6. MÉTHODE.....	27
6.1. Devis de recherche	27
6.2. Participants.....	27
6.3. Échantillonnage.....	27
6.4. Collecte de données	28
6.5. Analyse de données.....	29
6.6. Considérations éthiques	30
7. RÉSULTATS.....	31
7.1. Description des participants	31
7.2. Résultats des analyses thématiques.....	31
7.2.1. Définitions de l'anxiété de performance	32
7.2.2. Facteurs explicatifs de l'anxiété de performance.....	33
7.2.2.1. Pression sociale.....	33
Attentes des autres.....	34
Peur de décevoir les autres	34
Comparaison avec les autres	35
7.2.2.2. Exigences élevées envers soi-même	36
7.2.2.3. Manque de confiance en soi.....	37
7.2.2.4. Contexte académique	37
7.2.2.5. Confinement dû à la COVID-19.....	38
7.2.3. Répercussions de l'anxiété de performance.....	38
7.2.3.1. Manifestations sur le corps	39
7.2.3.2. Poids au niveau des pensées	40
7.2.3.3. Sentiments.....	40
7.2.3.4. Mécanismes de défense.....	41
Surinvestissement dans les études	41
Sous-investissement dans les études	42
7.2.3.5. Impact sur le fonctionnement.....	42
Soins personnels	42
Productivité	43
Loisirs	44
7.2.4. Stratégies.....	45
7.2.4.1. Stratégies de gestion de stress.....	46
7.2.4.2. Stratégies scolaires.....	46
7.2.4.3. Stratégies liées aux bonnes habitudes de vie	47
7.2.4.4. Stratégies en lien avec les relations sociales.....	47

7.2.5. Recommandations.....	48
8. DISCUSSION.....	50
8.1. Retour sur la définition de l'anxiété de performance.....	50
8.2. Retour sur les facteurs explicatifs de l'anxiété de performance	50
8.3. Retour sur les répercussions de l'anxiété de performance.....	52
8.4. Retour sur les stratégies et recommandations des participants	53
8.5. Limites	55
8.6. Forces.....	56
8.7. Implications pour la pratique en ergothérapie	56
8.8. Futures recherches	57
9. CONCLUSION.....	59
RÉFÉRENCES	60
ANNEXE A	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Caractéristiques sociodémographiques des participants.....	31
Tableau 2.	Résumé des thèmes et sous-thèmes liés aux facteurs explicatifs, répercussions, stratégies et recommandations.....	49

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Relation en U inversé entre le stress et la performance.....	19
Figure 2.	Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels.	20
Figure 3.	Modèle Vivez Bien Votre Vie.....	24
Figure 4.	Modèle cognitivo-comportemental de l'anxiété de performance en contexte scolaire avec des exigences élevées	26

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACE	Association canadienne des ergothérapeutes
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
CÉRRIS	Centre d'études sur la réadaptation, le rétablissement et l'insertion sociale
CESH	Centre d'études sur le stress humain
CINÉ	Contrôle, impulsivité, nouveauté, égo menacé
CRC	Cote de rendement au collégial
DEC	Diplôme d'études collégiales
MCREO	Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels

RÉSUMÉ

Problématique : L'anxiété de performance est de plus en plus présente chez de nombreux individus et se fait particulièrement ressentir chez les cégépiens. Étant omniprésente dans notre société, elle peut avoir plusieurs répercussions dans la vie des gens qui la perçoivent.

Objectif : Mieux comprendre l'anxiété de performance du point de vue des cégépiens. L'étude tente de répondre aux questions suivantes : 1) Quels sont les facteurs qui engendrent et expliquent l'anxiété de performance chez les cégépiens, 2) Quelles sont les répercussions de l'anxiété de performance sur les occupations et la qualité de vie des cégépiens, 3) Quels sont les besoins des cégépiens afin de faire face à l'anxiété de performance ?

Cadre conceptuel : Il existe une distinction entre le stress et l'anxiété. Différents stressseurs peuvent se faire ressentir, dont les stressseurs absolus, relatifs, physiques et psychologiques. Il existe une relation en U inversé entre le stress et la performance. Le Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels (MCREO) est un modèle utilisé en ergothérapie qui permet de classer les différents aspects de la personne, de l'occupation et de l'environnement. Les notions de patrons, d'équilibre et de déséquilibre occupationnels sont évoquées. Un premier modèle de l'anxiété de performance existe également. Finalement, le modèle Vivez Bien Votre Vie est un autre modèle utilisé en ergothérapie qui permet d'avoir une perception différente de ce que sont des occupations significatives.

Méthode : Une étude descriptive qualitative a été réalisée auprès de neuf étudiants provenant de cinq cégeps différents. Des groupes de discussion focalisée ont été réalisés afin de recueillir les données.

Résultats : Plusieurs thèmes ont émergé de l'analyse thématique. La pression sociale, les exigences élevées envers soi-même, le contexte académique, le manque de confiance en soi et le confinement dû à la COVID-19 sont les facteurs explicatifs de l'anxiété de performance. Les manifestations sur le corps, le poids au niveau des pensées, les sentiments, les mécanismes de défense ainsi que l'impact sur le fonctionnement correspondent aux répercussions de l'anxiété de performance. Finalement, leurs besoins, des stratégies ainsi que des recommandations ont été nommés afin d'affronter ce type d'anxiété.

Discussion : L'étude révèle que le contexte académique qui comprend tout ce qui se rapporte à l'environnement du cégep est un facteur non négligeable sur lequel il faudrait intervenir, d'autant plus que le fonctionnement de ces cégépiens en est gravement affecté. Les ergothérapeutes ont alors un rôle important à jouer dans la mise en place d'environnements capacitants chez les cégépiens qui perçoivent vivre de l'anxiété de performance.

Conclusion : Cette étude permet de mieux comprendre l'anxiété de performance et la manière dont les ergothérapeutes peuvent intervenir à ce niveau.

Mots-clés : Anxiété de performance, répercussions occupationnelles, cégépiens, besoins, stratégies.

ABSTRACT

Issue : Performance anxiety is increasingly present in many individuals and is particularly felt by CEGEP students. Being omnipresent in our society, it can have several repercussions in the lives of people who perceive it.

Objective : To better understand performance anxiety from CEGEP student's point of view. The study attempts to answer the following questions: 1) What are the factors that generate and explain performance anxiety ?, 2) What are the repercussions of performance anxiety on the occupations and quality of life of CEGEP students?, 3) What are the needs of CEGEP students in order to cope with performance anxiety?

Conceptual framework : There is a distinction between stress and anxiety. Different stressors can be felt including absolute, relative, physical and psychological stressors. There is an inverted U-shaped relationship between stress and performance. The Canadian Model of Occupational Performance and Engagement (CMOP-E) is an occupational therapy model that classifies different aspects of the person, the occupation and the environment. The concepts of occupational patterns, balance and imbalance are mentioned. A first model of performance anxiety also exists. Finally, the Do Live Well model is another model used in occupational therapy that allows for a different perception of meaningful occupations.

Method : A qualitative descriptive study was conducted with nine students from five different CEGEPs. Two focus groups were conducted to collect the data.

Results : Several themes emerged from the thematic analysis. Social pressure, high demands on oneself, the academic context, lack of self-confidence, and the confinement due to COVID-19 are the explanatory factors of performance anxiety. The manifestations on the body, heavy thoughts, feelings, defense mechanisms as well as the impact on functioning reflect the different repercussions of performance anxiety. Finally, their needs, strategies and recommendations were mentioned in order to face this type of anxiety.

Discussion : The study reveals that the academic context, which includes everything related to the CEGEP environment is an essential factor on which to intervene, especially since the functioning of these CEGEP students is seriously affected. Occupational therapists therefore have an important role to play in the creation of enabling environments for CEGEP students who perceive themselves to be experiencing performance anxiety.

Conclusion : This study provides a better understanding of performance anxiety and how occupational therapists can intervene at this level.

Keywords: Performance anxiety, occupational repercussions, CEGEP students, needs, strategies

1. INTRODUCTION

La transition du secondaire au cégep constitue une étape majeure pour plusieurs étudiants. En effet, il est possible de remarquer une hausse importante du nombre de jeunes qui décident d'entreprendre des études collégiales (Perron-Langlois, 2018). Cette transition vers le cégep implique d'innombrables changements qui peuvent engendrer du stress chez les étudiants. En effet, le fonctionnement au cégep se distingue de celui au secondaire par un horaire de cours éclaté avec plusieurs pauses, des cours de plus longue durée, un encadrement différent, voire moindre, une plus grande autonomie, etc. (Cégep régional de Lanaudière, 2020). Tous ces aspects de nouveauté nécessitent une adaptation de la part des étudiants. Bien qu'un certain niveau de stress soit souhaitable pour la réussite scolaire, lorsque ce dernier devient permanent, il devient pathologique et affecte la vie des étudiants.

Lorsque le stress lié aux études devient pathologique, il est alors question d'anxiété de performance. Il est difficile de connaître le nombre exact d'étudiants qui ressentent de l'anxiété de performance au niveau collégial puisque ces derniers n'ont pas tendance à en parler (Boghokian, 2020). Dans le même ordre d'idées, l'anxiété de performance n'est pas facilement mesurable (Pion, 2017). Toutefois, selon une étude de Gosselin et Ducharme (2017) réalisée auprès de 12 208 cégépiens, 35,1 % des répondants affirmaient ressentir souvent ou tout le temps de l'anxiété. De plus, la peur d'échouer, l'impression de ne pas être à la hauteur de ses idéaux de réussite, les doutes quant à sa capacité de réussir ainsi que la crainte de décevoir correspondaient aux indicateurs d'anxiété les plus fréquemment mentionnés (Gosselin et Ducharme, 2017). Bref, l'anxiété de performance est donc omniprésente chez les étudiants du cégep d'où l'importance de s'y attarder.

2. PROBLÉMATIQUE

Il n'est pas un secret que nous vivons dans une société qui vise énormément la performance. En effet, la performance est extrêmement valorisée, alors que l'échec est perçu comme un tabou dans notre société (de Gaulejac, 2017). Autrement dit, chaque individu est responsable de ses réussites et de ses échecs, ces derniers ne pouvant pas être la résultante d'exigences sociales trop élevées (de Gaulejac, 2017). Par conséquent, une atmosphère de compétition et de dépassement des autres est indéniable, sans oublier qu'aujourd'hui tous se montrent sous leur meilleur jour grâce aux réseaux sociaux. Bien qu'ils nous permettent de garder un contact avec les gens, ils peuvent aussi faire en sorte qu'on se compare davantage aux autres individus (Vogel et coll., 2014; Levasseur, 2017). En effet, comment peut-on éviter de se sentir inférieur à autrui ou s'abstenir de vouloir en faire toujours plus, alors que tout le contenu présenté sur ses sites constitue des idéaux extrêmes ?

Les réseaux sociaux ont pour effet d'exacerber cette pression de performance. Tout comme les réseaux sociaux, les emplois du Québec peuvent aussi agir en ce sens. Sachant que près de 81 % des emplois créés en 2017 nécessitent une formation collégiale ou universitaire, il est évident que la performance soit encouragée dans le milieu de l'éducation et du travail (Emploi-Québec, s. d., cité dans Perron-Langlois, 2018). C'est pourquoi d'ailleurs plus d'étudiants vont poursuivre leur formation au collégial rendant le bassin d'étudiants beaucoup plus grand, alors que les places disponibles dans la majorité des programmes universitaires sont pourtant limitées (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Que dire de la cote de rendement au collégial (CRC) qui détermine dans la plupart des cas l'accès aux différents programmes d'études, sans oublier qu'elle est source de compétition entre les étudiants ? (Bureau de coopération interuniversitaire, 2020).

Pour la plupart, la CRC est l'unique souvenir qu'ils auront de leur expérience collégiale. Pour d'autres, la pression de performance est si grande à supporter qu'ils abandonnent leurs études, tandis qu'ils ont le potentiel de réussir. Il n'est pas rare de voir des étudiants retourner au cégep. Souvent, ces derniers ont dû cesser leurs études en raison d'un problème psychologique (Levasseur, 2017). Pourtant, ceux-ci n'avaient-ils pas accès à des ressources d'aide ? Bien que les cégeps disposent de tels services, les étudiants vont souvent consulter leurs professeurs ou leurs

amis plutôt que des services professionnels (Gosselin et Ducharme, 2017). Par conséquent, il ne serait pas surprenant que leurs besoins ne soient pas totalement comblés afin d'affronter leur problème psychologique comme de l'anxiété de performance par exemple.

D'ailleurs, plusieurs ont des comportements d'évitement, ce qui fait en sorte qu'ils s'empêchent de réaliser des occupations qu'ils seraient pourtant en mesure d'accomplir. Inversement, ceux qui n'évitent pas les situations stressantes ont tendance à se préparer de manière excessive et démesurée aux situations de performance ayant pour effet de nuire à la réalisation d'autres occupations significatives comme les loisirs par exemple (Beaucage, 1997). L'anxiété de performance étant un fléau dans le milieu de l'éducation, il importe de l'étudier davantage. Sachant que le cégep est reconnu comme étant une période de transition stressante où règne une haute compétitivité et où la comparaison avec les autres est si facile, mais d'autant plus importante en raison de la CRC, il implique de se questionner sur les expériences des cégépiens en matière d'anxiété de performance.

Actuellement, il existe très peu d'études portant sur l'anxiété de performance en tant que telle (Lupien, 2018). Pourtant celle-ci affecte de plus en plus de gens, et ce peu importe le contexte de performance. Les études sur l'anxiété de performance se sont surtout attardées à la relation entre l'anxiété et la performance. Bien que plusieurs personnes perçoivent vivre de l'anxiété de performance, cette dernière touche plus particulièrement les étudiants qui sont confrontés à de nombreuses évaluations en contexte scolaire (Levasseur, 2017). Il s'agit d'environ 25 % à 40 % des étudiants qui sont affectés par l'anxiété de performance (Marceau et Rinfret, 2017). Bien qu'il existe quelques études portant sur les perceptions d'élèves du primaire et du secondaire, rares sont celles qui se concentrent uniquement sur les perceptions des cégépiens, d'autant plus que le cégep est propre au système d'éducation du Québec.

Ce sujet mérite d'être étudié davantage et encore plus chez les cégépiens pour qui le taux de prévalence d'anxiété de performance est important. Dans le même ordre d'idées, peu d'études portent sur les expériences des cégépiens en général (St-Onge et Lemyre, 2018). Toutefois, un grand nombre de cégépiens vivent de la détresse en lien avec la pression de performance scolaire, sans oublier que le nombre d'étudiants qui vont entreprendre des études collégiales augmentera au courant des prochaines années (Gosselin et Ducharme, 2017; Ministère de l'Éducation et de

l'Enseignement supérieur, 2017). En effet, peu d'écrits se sont intéressés au savoir expérientiel des cégépiens quant à l'anxiété de performance qu'ils perçoivent vivre, d'où la pertinence de s'y intéresser dans le cadre de cet essai.

À vrai dire, tout porte à croire qu'aucune étude sur l'anxiété de performance n'a exploré la perception des cégépiens qui la vivent, et ce, encore moins avec une perspective ergothérapique, c'est-à-dire la manière dont celle-ci peut affecter les occupations des cégépiens. En effet, certaines études ont démontré les conséquences du stress lié aux études sur les autres domaines de la vie des universitaires, mais elles sont peu nombreuses (Bergmann et coll., 2019; Tempski et coll., 2012; Clarke et Fox, 2017; Wass et coll., 2020; Oura et coll., 2020; Thomas-Davis et coll., 2020). Le fait de s'intéresser aux différents besoins des cégépiens quant à l'anxiété de performance permettrait de savoir comment leur venir en aide. Par exemple, en créant des programmes à implanter au sein des cégeps, et ce, selon une approche populationnelle (Keptner et coll., 2016).

L'étude vise à mieux comprendre comment l'anxiété de performance affecte la vie des étudiants du cégep, plus précisément leurs occupations. De plus, elle cherche à déterminer les facteurs qui engendrent une telle anxiété au niveau collégial. Dans le même ordre d'idées, elle tente de connaître les besoins des cégépiens à cet égard, soit afin de faire face à leur anxiété de performance. Tout d'abord, la problématique sera abordée, suivie des objectifs et de la question de recherche ainsi que du cadre conceptuel choisi pour cet essai. Ensuite, il sera question de la méthodologie employée pour mener cette étude. Finalement, les résultats obtenus seront présentés et discutés.

3. ÉTAT DES CONNAISSANCES

3.1. L'anxiété de performance

3.1.1. Définition

Selon plusieurs auteurs, l'anxiété de performance est souvent définie comme étant une peur excessive d'échouer lors de situations d'évaluation (Zeidner, 1998; Ayres et Bristow, 2009; Levasseur, 2017). Lorsque le niveau de stress envers les évaluations devient démesuré, il s'agit alors d'anxiété de performance (Beaucage, 1997; Lupien, 2018; Fournier-Plouffe, 2019). Au-delà d'être un stress qui occupe une immense place dans la vie des étudiants, l'anxiété de performance peut aussi être définie comme étant une forte appréhension des situations de performance. Autrement dit, cet état d'appréhension surgit lorsque des évaluations ont lieu ou lorsqu'il est possible de se faire juger et critiquer par les autres (Beaucage, 1997). Bien que l'anxiété de performance soit généralement liée à la réussite scolaire, elle peut également se faire ressentir dans d'autres situations où la performance est souhaitée comme au travail, lors d'activités sportives ou encore dans les arts par exemple (Beaucage, 1997). De plus, Lupien (2018) mentionne que l'anxiété de performance survient lorsque l'étudiant qui en souffre surestime la menace associée à ce type de situations et qu'il a par le fait même tendance à sous-estimer ses habiletés afin d'y faire face, voire à douter de lui-même (Zeidner, 1998; Ayres et Bristow, 2009). Il est important de souligner que l'anxiété de performance ne constitue pas un diagnostic de psychiatrie en soi, mais elle appartient plutôt à la grande famille des troubles anxieux (Lupien, 2018). Dans le même ordre d'idées, l'anxiété de performance n'étant pas un trouble de santé mentale, il est difficile de déterminer précisément le nombre de personnes qui en souffrent, d'autant plus que les données à ce sujet sont plutôt rares (Zeidner, 1998).

3.1.2. Manifestations

L'anxiété de performance peut se manifester de différentes manières, tout comme l'anxiété en général. En effet, l'anxiété de performance peut se faire ressentir au niveau des pensées, des émotions, des comportements ainsi qu'au niveau physiologique (Zeidner, 1998; Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [CAPRES], 2018; Ayres et Bristow, 2009). Les étudiants peuvent avoir des pensées négatives à l'égard de leur propre personne, plus précisément envers leurs capacités, leur sentiment d'efficacité ainsi que leur estime de soi (Levasseur, 2017; CAPRES, 2018; Fournier-Plouffe, 2019). Autrement dit, les étudiants

aux prises avec de l'anxiété de performance ont des croyances erronées quant à la réussite et à la performance, sans oublier que ces derniers supposent qu'il n'y a qu'une seule manière pour eux de prouver leur valeur personnelle, soit par leurs réalisations (Beaucage, 1997). En effet, la plupart ont l'impression d'être aimés uniquement pour ce qu'ils réalisent et non pour ce qu'ils sont (Brillon, s. d.; Levasseur, 2017). Par conséquent, ces derniers vont vouloir accomplir énormément de choses afin de se sentir appréciés. En ce qui a trait aux émotions, les étudiants peuvent ressentir de la peur, de la crainte, de l'angoisse, de la panique, etc. (CAPRES, 2018). De plus, l'anxiété de performance peut mener les étudiants qui en souffrent à adopter des comportements d'évitement (CAPRES, 2018; Lupien, 2018). En effet, les personnes anxieuses de leur performance ont tendance à fuir les situations qui leur occasionnent trop de stress. Un autre type de comportement observé chez ces jeunes est qu'ils ont tendance à rechercher la perfection à tout prix, sans oublier qu'ils cherchent aussi à obtenir des commentaires positifs de manière constante (CAPRES, 2018; Beaucage, 1997). De plus, la plupart des jeunes étudient de manière exhaustive et excessive, tout en ayant un souci exagéré des détails afin d'atteindre la perfection (CAPRES, 2018). Finalement, des réactions physiologiques peuvent être causées par l'anxiété de performance telles que de l'insomnie, des migraines, des battements cardiaques rapides, une respiration rapide, des tensions musculaires, des troubles digestifs, des maux de ventre, etc. (Zeidner, 1998; CAPRES, 2018).

3.1.3. Conséquences

Non seulement l'anxiété de performance se manifeste de plusieurs manières, mais elle comporte aussi de nombreuses conséquences pour les jeunes qui en souffrent. En effet, comme mentionné précédemment, la stratégie systématiquement employée par la majorité des étudiants anxieux de leur performance afin de faire face aux situations stressantes est l'évitement (Zeidner, 1998; Lupien, 2018; Fournier-Plouffe, 2019). Ce dernier constitue en fait une sorte d'autoprotection selon Zeidner (1998). Par conséquent, plusieurs individus vont éviter d'entreprendre des projets qu'ils ne sont pas certains de pouvoir accomplir. Autrement dit, ils éviteront de prendre part à des projets dont le succès est imprévisible, tel est le cas lorsqu'on poursuit des études postsecondaires par exemple (Beaucage, 1997). En effet, l'anxiété de performance peut limiter le développement de l'éducation étant donné que les évaluations et les résultats influencent l'admission dans certains programmes (Zeidner, 1998). Bien que certains évitent d'entreprendre des études collégiales, d'autres abandonnent celles-ci alors qu'ils les avaient

déjà entamées (Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke, 2011). Dans le même ordre d'idées, le fait d'éviter toute situation menaçante peut mener à de la procrastination chez les étudiants (Zeidner, 1998). Inversement, les jeunes pour qui la procrastination ne fait pas partie de leurs stratégies de gestion du stress vont redoubler d'efforts afin d'assurer leur réussite, qu'elle soit académique ou de tout autre type (Beaucage, 1997). Cette préoccupation importante pour le succès peut même amener les jeunes à prendre des drogues de performance comme des drogues stimulantes ou encore des boissons énergisantes (Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke, 2011). En effet, une étude a démontré qu'il existe une corrélation significative entre l'anxiété de performance et l'usage non médical de stimulants, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas prescrits (Ne'Eman-Haviv et Bonny-Noach, 2019). Ces étudiants qui ont recours à de tels stimulants pour combattre leur anxiété de performance le font sans ordonnance médicale (Ne'Eman-Haviv et Bonny-Noach, 2019). Bref, l'anxiété de performance peut avoir de nombreux impacts dans la vie des personnes qui la ressentent.

3.2. Société de performance et cégep

3.2.1. Les valeurs de la société

La société moderne dans laquelle nous vivons est marquée par une culture de haute performance. En effet, il est attendu que les individus excellent dans tout ce qu'ils réalisent (de Gaulejac, 2017). Tel est le cas des « enfants agendas » qui ont un horaire rempli parce qu'ils sont inscrits à de nombreux cours et activités de tout type et qui se doivent d'être bons dans tout parce que leur seule source de motivation est la performance scolaire ou sportive (Télé-Québec, 2020). Il n'est donc pas surprenant que la performance soit espérée dans tous les secteurs de la vie, par exemple dans la scolarité, dans l'emploi et dans les activités de loisirs, et ce, dès le plus jeune âge (Levasseur, 2017). La performance est non seulement souhaitable, mais elle est aussi extrêmement valorisée dans notre société, sans oublier que les opportunités de se réaliser de nos jours sont innombrables (Beaucage, 1997; Marceau et Rinfret, 2017). Zeidner (1998) affirme que dans la société moderne, il est inconcevable de grandir sans affronter un certain type de test. Dans cette société de performance, les échecs d'un individu sont perçus comme étant le résultat de son incapacité, voire de son incompétence, alors qu'ils peuvent être dus en grande partie au fait que les exigences et les contraintes sociales ne cessent d'augmenter (de Gaulejac, 2017). En effet, la société actuelle est empreinte d'une culture de haute performance, d'une compétition généralisée

et d'une exigence du « toujours plus » qui ne cessent d'exercer une pression sur les individus. Par conséquent, les réussites sont glorifiées et idéalisées, tandis que les échecs sont dénigrés et vécus avec beaucoup de détresse (de Gaulejac, 2017). Autrement dit, les échecs et les réussites sont renvoyés à la personne, c'est-à-dire qu'elle en est responsable et qu'ils ne peuvent être expliqués par les attentes et les contraintes trop élevées de la société (de Gaulejac, 2017). Il faut alors se questionner en tant que société sur les valeurs que nous souhaitons mettre de l'avant. Bien que la performance est souhaitable lorsqu'elle permet le dépassement de soi et un sentiment de contrôle sur sa vie, elle devient négative lorsque les demandes de performance sont perçues comme étant sans fin (Collin, s. d.). La performance est donc une problématique sociale et il faut faire le point sur ce qui doit être promu, soit la performance comme un moyen de se sentir bien ou encore la performance comme une finalité (Collin, s. d.). Cette même idée est reflétée par Fournier-Plouffe (2019), une professeure du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue qui mentionne que le dépassement de soi devrait être privilégié plutôt que le dépassement des autres. Dans le même ordre d'idées, elle soutient le fait que les efforts devraient prévaloir sur le rendement. François Vasseur, un consultant en éducation et conseiller pédagogique retraité, rapporte qu'au cégep les résultats sont privilégiés aux dépens du développement (Carle, 2017).

3.2.2. Le rôle des réseaux sociaux

De nos jours, la technologie, plus précisément les réseaux sociaux, fait partie intégrante de notre société. En effet, selon une étude effectuée en 2018 par le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO), 83 % des adultes québécois ont recours à au moins un réseau social en ce qui concerne leur utilisation personnelle d'Internet. Ce chiffre est encore plus alarmant chez les jeunes adultes dont l'âge se situe entre 18 et 24 ans qui ont un taux d'utilisation des réseaux sociaux se situant à 98 % (CEFRIO, 2018). En effet, il s'agit de 81 % de ce même groupe d'âge qui se connectent sur les réseaux sociaux plusieurs fois par jour contre 11 % qui affirment les utiliser environ une fois par jour, 4 % qui y ont recours quelques fois par semaine et 2 % qui s'en servent moins d'une fois par semaine. Pour la plupart, ce recours aux médias sociaux s'explique par le fait que ces derniers constituent de bons moyens de communication (CEFRIO, 2018). Toutefois, selon une étude antérieure similaire de CEFRIO (2011), bien que bon nombre de gens utilisent les réseaux sociaux pour interagir avec les autres utilisateurs (55,7 %), la majorité des personnes les utilisent dans le but de consulter du contenu (69,9 %). En se connectant

sur les réseaux sociaux, les gens peuvent donc se comparer aux autres utilisateurs avec des profils qui présentent du contenu positif affectant ainsi leur estime de soi (Vogel et coll., 2014). En effet, les gens publient généralement que du contenu positif sur les réseaux sociaux, rares sont ceux qui publient du contenu négatif. Autrement dit, les gens vont publier des choses impressionnantes, mais surtout des choses qui sont valorisantes comme leurs plus grands accomplissements, par exemple, et ce, dans le but d'obtenir des *likes* (Brillon, s. d.). Par conséquent, ceci peut donner l'impression aux gens qu'ils doivent toujours en faire plus pour avoir le plus de *likes* possible. Dans le même ordre d'idées, les réseaux sociaux font en sorte que le regard d'autrui est d'une grande importance pour notre personne, pouvant même amener les gens à se voir à la lumière de ce que les autres pensent d'eux (Brillon, s. d.). Conséquemment, les utilisateurs peuvent se comparer inlassablement aux autres profils en ligne qui représentent des idéaux extrêmes, difficilement atteignables et qui sont loin d'être la réalité (Levasseur, 2017). De plus, la perception que ces utilisateurs ont d'eux-mêmes ainsi que leur bien-être peuvent en être affectés (Vogel et coll., 2014; Brillon, s. d.). Il n'est donc pas surprenant que les réseaux sociaux jouent un rôle important lorsqu'il est question d'anxiété de performance.

3.2.3. La performance en milieu scolaire

En 2015, les personnes qui détenaient un diplôme d'études postsecondaires au Québec avaient un taux d'emploi d'environ 69,9 %, soit un taux 3,9 fois plus élevé que les individus ayant accompli entre zéro et huit années d'études (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2018). Il est possible de comprendre selon cette statistique que plus le niveau d'études réalisées est élevé, meilleures sont les chances d'obtenir un emploi au Québec. Dans le même ordre d'idées, de nouveaux emplois ont été créés en 2017 et cette création se poursuivra jusqu'en 2026. Ces emplois conçus récemment exigent que les candidats qui postulent aient un diplôme d'études collégiales (DEC) (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2019). Plus précisément, c'est environ 81 % des emplois créés en 2017 au Québec qui requéraient une formation collégiale ou universitaire (Emploi-Québec, s. d., cité dans Perron-Langlois, 2018). Cette création d'emplois dits « hautement qualifiés » a pour effet de renforcer la culture de performance présente au sein de notre société (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2019). Conséquemment, la pression associée à l'obtention d'un diplôme est plus grande et plus importante qu'avant. Il n'est donc pas surprenant qu'un nombre important de jeunes poursuivent leurs études au niveau collégial

de nos jours. Certains vont même se rendre jusqu'à l'université. D'après un rapport du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) sur l'effectif étudiant au collégial, il est possible de remarquer une hausse du nombre d'élèves entreprenant des études collégiales depuis l'année 2006. D'ailleurs, toujours selon leurs prévisions, il faut s'attendre à une nouvelle augmentation du taux de cégépiens à partir de 2021. Pour tout dire, il est possible de remarquer que le travail et la réussite scolaire sont extrêmement valorisés par notre société. Par conséquent, la performance peut se faire ressentir dans le milieu de l'éducation où les étudiants doivent performer pour obtenir leur diplôme afin de pouvoir trouver un travail par la suite. Bref, la performance est omniprésente dans notre société, plus particulièrement au niveau des études et du travail, mais également dans d'autres domaines de la vie.

3.2.3.1. Le cégep

Comme mentionné précédemment, le fonctionnement du système collégial se distingue de celui du secondaire, et ce, de maintes façons. Parmi les nombreux éléments nouveaux du cégep, la CRC constitue un aspect important d'autant plus lorsqu'il est question de performance. La CRC est une méthode utilisée afin de classer les cégépiens à partir de leurs résultats scolaires (Gouvernement du Québec, 2020; Bureau de coopération interuniversitaire, 2020a). Au Québec, les universités s'y réfèrent couramment lorsque vient le temps d'effectuer la sélection des étudiants qui seront admis dans les différents programmes offerts (Bureau de coopération interuniversitaire, 2020a). La grande majorité des programmes universitaires tiennent compte uniquement de la CRC lors du processus d'admission des étudiants (Bureau de coopération interuniversitaire, 2020b; Fournier-Plouffe, 2019). Par conséquent, ce système de classement peut avoir pour effet d'engendrer de la compétition auprès de ces derniers qui souhaitent accéder à tout prix au programme universitaire de leur choix (Levasseur, 2017). En effet, cette façon de procéder pour le classement des cégépiens peut faire en sorte que l'entièreté de leur expérience collégiale se résume uniquement à leur CRC (Fournier-Plouffe, 2019). Effectivement, les environnements qui mettent l'accent sur la compétitivité et la comparaison sociale peuvent affecter les étudiants qui font de l'anxiété de performance, tel est le cas du milieu scolaire selon Zeidner (1998). Bref, la présence de la performance au sein des cégeps est évidente. D'ailleurs, c'est ce qu'affirme Carle (2017) qui mentionne l'existence d'une certaine logique de performance, de productivité et de rentabilité dans les cégeps. Selon une étude de Gosselin et Ducharme (2017), plusieurs cégépiens

vivent une grande détresse et beaucoup d'anxiété, et ce, pour différentes raisons. Parmi les éléments de détresse, la pression liée à la performance scolaire est la plus fréquente, se faisant ressentir par 61,4 % des 12 208 étudiants sondés. En ce qui concerne l'anxiété, les éléments tels que la difficulté à s'endormir, la peur d'échouer, l'impression de ne pas être à la hauteur de ses idéaux de réussite, les doutes quant à sa capacité de réussir ainsi que la crainte de décevoir constituent les éléments qui ressortent le plus des résultats, étant présents chez environ 70 % des collégiens. Bref, cette pression de performance est indéniable et elle fait en sorte que les étudiants se doivent d'obtenir de bons résultats afin de se démarquer des autres et d'avoir ainsi une bonne CRC. Bien que plusieurs programmes considèrent uniquement la CRC à l'admission, certains requièrent la passation d'autres méthodes d'évaluation telles qu'une entrevue, un test d'aptitudes comme le *CASPer*, un examen de langue, la remise d'un portfolio, etc. (Bureau de coopération interuniversitaire, 2020b et 2020c). Par conséquent, les étudiants doivent une fois de plus se distinguer des autres dans de telles évaluations, ce qui exacerbe à nouveau la compétition et le souci de réussite. Il n'est donc pas étonnant de savoir que plusieurs cégépiens sont anxieux quant à leur performance.

3.2.3.2. Le contingentement universitaire

Les programmes universitaires qui possèdent d'autres critères de sélection, en plus de considérer la CRC sont généralement des programmes contingentés (Bureau de coopération interuniversitaire, 2020b). Les programmes sont considérés comme étant contingentés lorsque le nombre de demandes d'admission est plus élevé que le nombre de places disponibles en raison d'un manque de ressources ou d'un décret gouvernemental (Université Laval, 2020). Étant donné leur capacité d'accueil limitée, les étudiants sont sélectionnés lorsqu'ils sont jugés comme étant les meilleurs candidats, c'est-à-dire s'ils possèdent un excellent dossier scolaire (Finn et Guay, 2012). Cette façon de procéder pour la sélection des étudiants a pour effet d'accroître la compétition et elle peut par le fait même renforcer le fait que les examens prennent une importance exorbitante chez ces jeunes (Finn et Guay, 2012). Il devient extrêmement important pour les étudiants qui souhaitent être acceptés dans un programme contingenté à l'université de performer et de se faire valoir auprès des universités. Les nombreuses évaluations stressantes qui détermineront l'accès aux études supérieures exacerbent le développement de l'anxiété de performance (Beaucage, 1997).

3.2.3.3. *L'abandon scolaire au cégep*

Le taux de diplomation dans le réseau collégial se situe à environ plus de 80 % selon la Fédération des cégeps (2016, cité dans Carle, 2017) ce qui voudrait dire que bon nombre de cégépiens, environ 20 %, n'obtiennent pas de diplômes. Bien que beaucoup d'importance soit accordée au décrochage scolaire auprès des élèves du secondaire, peu d'actions sont entreprises pour contrer l'abandon scolaire au cégep. Selon une étude réalisée auprès de cégépiens, 34,2 % effectuent un retour aux études et parmi ceux-ci une vingtaine d'étudiants affirment avoir quitté le cégep en raison d'un problème psychologique (St-Onge et Lemyre, 2018). Effectivement, les effets physiques de l'anxiété de performance peuvent affecter l'apprentissage, voire même mener à l'abandon scolaire (Levasseur, 2017). En effet, une autre étude rapporte que le rendement scolaire des étudiants aux prises avec un trouble de santé mentale peut être affecté et mener à l'échec ou au décrochage (St-Onge et Lemyre, 2018). Finalement, l'anxiété est le facteur le plus déterminant des difficultés d'adaptation au cégep selon une autre étude (Larose et coll., 2019). Sachant que de telles difficultés sont liées à l'abandon des études collégiales, il est possible de croire que l'anxiété de performance pourrait contribuer ou encore mener à l'abandon scolaire chez certains étudiants.

3.3. Services offerts par les cégeps et utilisés par les étudiants

Selon une étude de Gosselin et Ducharme (2017), plusieurs étudiants vivent de l'anxiété et de la détresse lors de leurs études collégiales. Dans cette étude, il est rapporté que les services offerts par les cégeps sont moins utilisés que ceux offerts à l'externe avec respectivement des pourcentages d'utilisation de 72,9 % et 85,1 %. Parmi les ressources d'aide au sein des cégeps, les professeurs, les aides pédagogiques, les conseillers d'orientation et les agents de sécurité sont les plus sollicités par les cégépiens pour des problèmes de détresse et d'anxiété. Toutefois, il n'est pas de leur ressort d'intervenir à ce niveau puisqu'ils n'ont pas forcément la formation nécessaire pour ce type d'intervention (Gosselin et Ducharme, 2017). Étant donné que le personnel consulté au cégep est peu qualifié, il est possible que les besoins des étudiants soient peu comblés, ce qui pourrait possiblement expliquer le recours à des ressources d'aide à l'externe. De plus, l'étude révèle que les amis et les membres de la famille sont les ressources d'aide les plus fréquentées avec des scores plus élevés que les services professionnels (Gosselin et Ducharme, 2017). Ceci n'est pas étonnant étant donné qu'un certain nombre de cégépiens pensent que de consulter une ressource d'aide ne contribuerait pas à leur épanouissement personnel, sans oublier que plusieurs

d'entre eux croient que peu de personnes éprouvent des difficultés d'adaptation en lien avec le stress au cours de leur vie (Gosselin et Ducharme, 2017). De plus, une grande partie des étudiants affirment qu'ils n'accepteraient pas de souffrir d'un problème de santé mentale et que s'ils avaient des problèmes personnels, ils n'en parleraient à personne (Gosselin et Ducharme, 2017). Dans le même ordre d'idées, plusieurs étudiants du niveau postsecondaire ont tendance à normaliser leurs problèmes psychologiques (Paré et Marcotte, 2014; Eisenberg et coll., 2007). Par le fait même, plusieurs jeunes adultes sont enclins à vouloir gérer leurs difficultés par eux-mêmes. Autrement dit, plusieurs étudiants vont tenter de répondre à leurs propres besoins, sans toutefois nécessairement y parvenir.

Les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, dont les cégépiens font partie, correspondent à la catégorie d'âge qui consulte le moins les services d'aide (Beyondblue, 2011). En effet, les résultats d'une étude sur les cégépiens démontrent que seulement un tiers des étudiants connaissent les services d'aide et d'intégration de leur établissement et qu'uniquement 7 % y ont recours (St-Onge et Lemyre, 2018). Dans le même ordre d'idées, il n'y avait que 15 % des répondants qui bénéficiaient d'un suivi individuel ou psychosocial par un professionnel du cégep. Plusieurs raisons peuvent expliquer le non-recours aux services d'aide telles que le fait de considérer que le stress est normal au cégep, le fait de ne pas en ressentir le besoin et le manque de temps (Eisenberg et coll., 2007). La stigmatisation et les préjugés que peuvent avoir certains étudiants constituent aussi des barrières à l'utilisation des services professionnels (Gosselin et Ducharme, 2017; Paré et Marcotte, 2014; St-Onge et Lemyre, 2018). D'ailleurs, le manque de connaissances envers les ressources d'aide constitue une autre barrière à leur utilisation (Eisenberg et coll., 2007). Il est possible de supposer que, de manière générale, les besoins des cégépiens soient peu comblés d'où l'importance de s'y intéresser dans le cadre de cet essai.

3.4. Le rôle de l'ergothérapie et l'anxiété de performance

En ergothérapie, il est possible d'intervenir non seulement auprès d'un client ou d'un groupe de clients, mais il est également possible de répondre aux besoins d'une communauté ou encore d'une population (Townsend et Polatajko, 2013). Autrement dit, en tant qu'ergothérapeute, il est possible de devoir réaliser des activités de promotion de la santé ainsi que des activités de prévention. Lorsque l'approche utilisée par l'ergothérapeute en est une qui est populationnelle, il

est possible qu'il ait à développer des programmes de promotion de la santé ou de prévention auprès d'une population cible (Ordre des ergothérapeutes du Québec [OEQ], 2014; Townsend et Polatajko, 2013). Par conséquent, sachant que l'anxiété de performance est une problématique qui touche énormément d'étudiants, les ergothérapeutes pourraient être appelés à intervenir auprès de cette population en créant un programme à implanter au sein des cégeps, voire même au sein des universités. D'ailleurs, les ergothérapeutes se doivent d'agir en tant qu'agent de changement comme cela fait partie des compétences de leur pratique selon le *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada* (Association canadienne des ergothérapeutes [ACE], 2012). Afin d'agir en ce sens, les ergothérapeutes ont le devoir de revendiquer des changements pour leurs clients. En d'autres mots, les ergothérapeutes sont formés de sorte qu'ils soient en mesure de faire pression au sein des décideurs en leur faisant part des nouveaux points de vue (Townsend et Polatajko, 2013). Pour tout dire, les ergothérapeutes ont toutes les compétences pour prendre parti en faveur des cégépiens afin de faire valoir leurs intérêts. En formant divers partenariats avec les directeurs des différents cégeps, les ergothérapeutes seraient en mesure d'assurer un changement social (Townsend et Polatajko, 2013).

En ergothérapie, il est possible de travailler auprès de la clientèle présentant des troubles de santé mentale. En effet, selon l'OEQ (2009), les personnes aux prises avec un trouble de santé mentale peuvent avoir de la difficulté à réaliser leurs activités de tous les jours. De plus, leurs habiletés relationnelles et sociales ainsi que leurs capacités d'action peuvent même en être affectées, d'où l'importance des services d'ergothérapie en santé mentale. Ces professionnels de la santé ont pour objectif d'aider les personnes à avoir des relations satisfaisantes avec autrui, à améliorer leurs capacités d'adaptation à la vie en société, à exprimer leurs sentiments, à regagner leur autonomie dans leurs activités quotidiennes, à accroître leurs ressources personnelles et leurs intérêts ainsi qu'à retrouver de la confiance en soi (OEQ, 2009). Selon l'ACE (s. d.), les ergothérapeutes en santé mentale vont fournir des astuces et des stratégies pratiques à leurs patients afin qu'ils puissent faire face à leur maladie mentale et aux effets de celle-ci. De plus, il est de leur ressort de faire de l'enseignement à leurs clients afin que ceux-ci aient une meilleure compréhension des impacts d'une telle maladie (ACE, s. d.).

Les étudiants qui perçoivent vivre de l'anxiété de performance ont tendance à fuir et éviter les situations qui leur occasionnent une trop grande quantité de stress (Lupien, 2018). L'évitement peut faire en sorte que les étudiants se privent de réaliser certaines occupations parce qu'ils jugent qu'ils ne seront pas en mesure de les accomplir (Beaucage, 1997). Par conséquent, il est possible de supposer que l'anxiété de performance peut affecter la participation occupationnelle des gens et nécessiter par le fait même des services en ergothérapie. À l'inverse, les étudiants qui affrontent les situations stressantes ont parfois tendance à être perfectionnistes et vont généralement consacrer énormément de temps à leurs études, et ce, aux dépens de leurs autres activités comme leurs loisirs par exemple (Beaucage, 1997). Une fois de plus, il est possible de penser que l'anxiété de performance peut nuire à la réalisation d'occupations significatives chez ces étudiants. Par conséquent, le rôle de l'ergothérapie en lien avec l'anxiété de performance est justifié.

4. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cet essai a pour objectif d'approfondir les connaissances sur l'anxiété de performance étant donné le peu d'études à ce sujet. En effet, cet essai vise à mieux comprendre l'anxiété de performance, mais du point de vue des cégépiens afin de faire ressortir leur savoir expérientiel, c'est-à-dire leur propre expérience et la manière dont ils la vivent. En effet, cet essai a pour but de comprendre comment les étudiants du cégep perçoivent leur anxiété de performance, plus précisément la manière dont elle affecte leur expérience collégiale et leur vie en général.

Cette étude tente de répondre aux questions suivantes : 1) Quels sont les facteurs qui engendrent et expliquent l'anxiété de performance chez les cégépiens; 2) Quelles sont les répercussions de l'anxiété de performance sur les occupations et la qualité de vie des étudiants du cégep; 3) Quels sont les besoins des cégépiens afin de faire face à l'anxiété de performance ?

5. CADRE CONCEPTUEL

Cette section présente les principaux concepts de l'étude. D'abord, les concepts de stress et d'anxiété sont clarifiés ainsi que les différents stressseurs, suivis de la relation qui existe entre le stress et la performance. Par la suite, quelques modèles conceptuels et certains concepts d'ergothérapie sont présentés, dont le Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels (MCREO) et les concepts de patrons, d'équilibre et de déséquilibre occupationnels. Ensuite, le modèle Vivez Bien Votre Vie est présenté suivi d'un modèle d'anxiété de performance élaboré en 2014 par Segool et ses collaborateurs. La compréhension de ces différents concepts permet de répondre aux questions de recherche. Dans le cadre de cet essai, ils sont utilisés afin de déterminer les différentes répercussions occupationnelles de l'anxiété de performance ainsi que les facteurs qui engendrent ce type d'anxiété, sans oublier les besoins des cégépiens afin de faire face à celle-ci.

5.1. Cadre conceptuel de compréhension

5.1.1. Distinction entre le stress et l'anxiété

Bien que la population générale confonde les deux, le concept de stress se distingue de celui de l'anxiété et vice versa (Lupien, 2010). En effet, le stress correspond à une réaction du corps qui est nécessaire pour notre survie. Il est à noter que le stress n'est pas une maladie qui peut être guérie, mais il s'agit plutôt d'une réponse non spécifique du corps à des conditions non spécifiques (Lupien, 2010). Autrement dit, c'est la manière dont notre corps réagit lorsqu'il subit une attaque de tout type (Lupien, 2010). En d'autres mots, le stress se fait ressentir au moment où une personne est confrontée, ici et maintenant, à une menace détectée par le cerveau. Une fois la menace détectée par le cerveau, les hormones de stress sécrétées permettront d'affronter ou d'éviter la menace. L'anxiété quant à elle correspond à un état d'appréhension (Lupien, 2010). En effet, l'anxiété survient lorsqu'une personne anticipe une menace qui est imaginée. Peu importe la situation de stress ou d'anxiété, la réaction du cerveau sera la même face à la menace qu'elle soit réelle ou imaginée, c'est-à-dire de produire des hormones de stress (Lupien, 2018).

5.1.2. Distinction entre les différents stressseurs

Il faut d'abord comprendre qu'il existe deux types de stress, soit le stress absolu et le stress relatif. Le stress absolu correspond à la réponse du corps à une menace qui est certaine pour la survie de l'individu (Lupien, 2010; Lupien 2018). À l'inverse, le stress relatif se distingue du stress

absolu par l'interprétation que se fait le cerveau de la menace, qu'elle soit consciente ou inconsciente (Lupien, 2010). En effet, Lupien (2010) le nomme bien, lorsqu'il s'agit du stress relatif, il implique d'analyser la menace à savoir si elle est nouvelle, imprévisible, sans contrôle ou menaçante pour l'égo. Les caractéristiques du stress évoquées par l'auteure sont le contrôle, l'imprévisibilité, la nouveauté et l'égo menacé, ce qui donne l'acronyme CINÉ. Bref, le cerveau produira des hormones de stress si la personne est confrontée à une situation qui présente une des caractéristiques du CINÉ.

Sachant que ces deux types de stress existent, il y a conséquemment des stressseurs absolus ainsi que des stressseurs relatifs qui peuvent se faire ressentir. Il est également possible d'avoir des stressseurs physiques et psychologiques (Centre d'études sur le stress humain [CESH], 2019). Les stressseurs sont définis comme étant tout ce qui peut provoquer la production d'hormones de stress. Tout d'abord, les stressseurs physiques vont engendrer des contraintes ou des tensions sur notre corps tel est le cas lorsqu'on se blesse ou lorsque la température est très froide ou lorsqu'on ressent de la douleur, par exemple. Ensuite, les stressseurs psychologiques correspondent à tout événement, individu, commentaire ou état des choses qui est interprété négativement ou comme étant dangereux pour la personne, par exemple le fait de ne pas trouver de gardienne alors qu'il est impossible de s'absenter au travail. Les stressseurs absolus quant à eux constituent une menace qui est réelle pour tous, par exemple un établissement qui prend feu ou un tremblement de terre. Finalement, les stressseurs relatifs constituent une menace qui n'est pas réelle pour tous comme un examen ou encore la circulation (CESH, 2019).

5.1.3. La relation en U inversé entre le stress et la performance

Il est important de comprendre la relation qui existe entre le stress et la performance pour mieux comprendre l'anxiété de performance. Il est nécessaire d'avoir un peu de stress pour assurer la survie puisqu'en quantité suffisante il augmente la vigilance, l'attention ainsi que la mémoire (Lupien, 2018). Toutefois, lorsque le niveau de stress devient trop important, il se transforme alors en anxiété. À cet instant, le stress aigu très élevé ou le stress chronique a pour effet de diminuer la mémoire d'où la relation en U inversé (voir Figure 1 à la page 19). De plus, il est à noter que l'interprétation de la situation joue un rôle important dans la production d'hormones de stress

(Lupien, 2018). Par exemple, une personne qui voit la situation comme un défi aura une meilleure performance qu'une personne qui voit la situation comme étant un stress insupportable.

La motivation entre également en jeu dans la relation entre le stress et la performance, car elle modifie l'interprétation de la situation (Lupien, 2018). En effet, la motivation intrinsèque est à préconiser parce que la personne affronte la situation pour elle, ce qui a pour effet de diminuer son stress et par le fait même d'augmenter sa performance. Inversement, la motivation extrinsèque produit l'effet contraire en augmentant le stress et donc en diminuant la performance de l'individu. Bref, la motivation est à ne pas négliger lorsqu'il est question de la relation entre le stress et la performance.

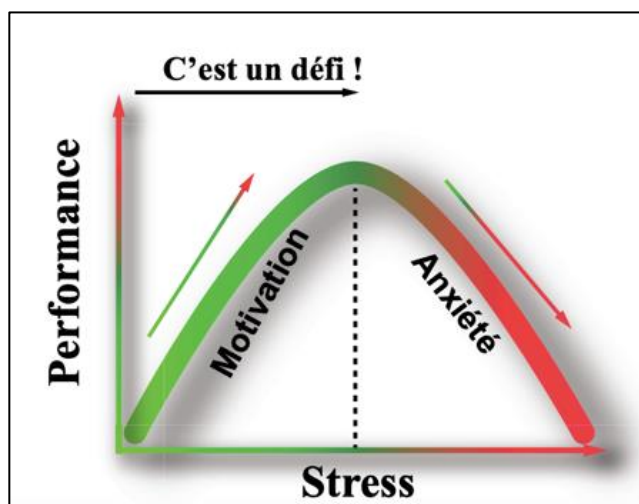


Figure 1. Relation en U inversé entre le stress et la performance

Note. Tiré de « L'anxiété de performance chez les jeunes », par S. Lupien, 2018, *MammothMagazine*, (18), p. 8, (<https://www.stresshumain.ca/wp-content/uploads/2018/09/Mammoth-magazine2018-FR-1.pdf>). S. Lupien.

5.2. Cadre conceptuel d'analyse en ergothérapie

5.2.1. Le Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels (MCREO)

Le Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels (MCREO) est un modèle conceptuel utilisé en ergothérapie comprenant plusieurs concepts centraux de la profession notamment le concept de la personne, celui de l'environnement et celui de l'occupation (Townsend et Polatajko, 2013). Il existe une interaction dynamique entre les trois concepts évoqués. Cette interaction correspond au rendement occupationnel, c'est-à-dire la capacité d'un individu de choisir, d'organiser et de s'adonner à des occupations qui font sens pour lui et qui lui sont

satisfaisantes (Townsend et Polatajko, 2013). De façon plus générale, il correspond à la manière dont les gens réalisent leurs occupations. Le premier concept de l'occupation quant à lui est indéniablement pertinent dans ce modèle puisqu'il constitue un pont qui relie les deux autres concepts, soit celui de l'environnement et de la personne (Townsend et Polatajko, 2013). Dans ce modèle, les occupations possèdent trois finalités distinctes, dont les soins personnels, la productivité ainsi que les loisirs. Le concept de l'environnement désigne le contexte environnemental unique de chaque individu qui comprend des composantes culturelles, sociales, physiques et institutionnelles ainsi que des possibilités occupationnelles distinctes (Townsend et Polatajko, 2013). Le concept de la personne quant à lui est constitué de la dimension cognitive, de la dimension affective, de la dimension physique et de la dimension spirituelle qui représentent toutes des composantes du rendement et de l'engagement occupationnels (Townsend et Polatajko, 2013). Quant à lui, l'engagement occupationnel se distingue du rendement occupationnel par deux notions subjectives en lien avec la réalisation d'occupations soit la signifiante et la satisfaction (Townsend et Polatajko, 2013). Il est défini comme étant l'action de prendre part à des occupations et de devenir occupé. Pour tout dire, la personne fait partie intégrante de son environnement qui lui est propre et réalise des occupations signifiantes en fonction de ses capacités et des opportunités présentes.

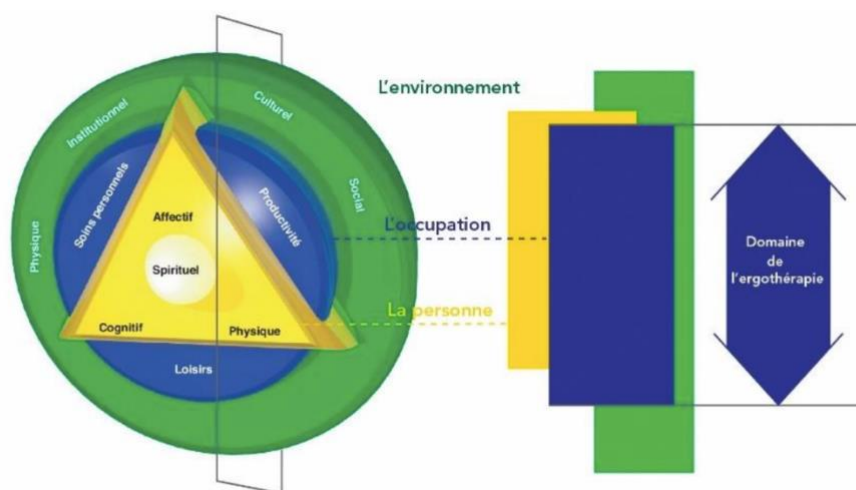


Figure 2. Modèle canadien du rendement et de l'engagement occupationnels, dans Polatajko H., Townsend E., Craik, J. (2013). *Habiliter à l'occupation : Faire avancer la perspective 22 ergothérapeutique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation.* Ottawa, ON : CAOT Publications ACE. p.27.

5.2.2. Notions de patrons, d'équilibre et de déséquilibre occupationnels

D'autres concepts en ergothérapie méritent d'être définis dans le cadre de cet essai. En effet, il est important de définir ce que sont les patrons, l'équilibre et le déséquilibre occupationnels, lorsqu'il est question d'anxiété de performance.

5.2.2.1. *Patrons occupationnels*

Selon Bendixon et coll. (2014), les patrons occupationnels sont définis comme étant les différentes façons habituelles et prévisibles de réaliser les choses. Ceux-ci émergent lorsque des individus organisent des occupations ainsi que des activités. Ils correspondent donc à la manière dont les gens intègrent leurs occupations à leur horaire, soit au courant d'une journée, d'une semaine ou dans leur plan de vie. Les patrons occupationnels sont propres à chaque individu, selon différents facteurs intrinsèques et extrinsèques à notre personne, comme la perception de l'occupation qu'ils font. Par exemple, le fait de percevoir la préparation de repas comme un travail plutôt qu'un loisir (Townsend et Polatajko, 2013).

5.2.2.2. *Équilibre occupationnel*

L'équilibre occupationnel constitue un agencement des différentes occupations réalisées qui se veut idéal. Autrement dit, le temps consacré pour chacune des finalités occupationnelles, soit les soins personnels, la productivité et les loisirs, devrait être bien réparti de sorte que « les répercussions d'une occupation sur l'autre semblent harmonieuses, cohésives et sous contrôle » (Christiansen, 1996, 445-446). Chacun peut avoir un équilibre occupationnel unique de par la signification qu'il accorde aux différentes occupations qu'il réalise au quotidien (Townsend et Polatajko, 2013).

5.2.2.3. *Déséquilibre occupationnel*

Contrairement à l'équilibre occupationnel, le déséquilibre occupationnel quant à lui est décrit simplement comme un surinvestissement de temps alloué à une occupation aux dépens des autres occupations (Larivière et coll., 2019). Selon Wilcock (1998, p.257), le déséquilibre occupationnel correspond à « un manque d'équilibre entre le temps consacré aux occupations physiques, mentales et sociales, entre les occupations choisies et les occupations obligatoires, entre les occupations épuisantes et reposantes ou entre l'être et l'agir ». Selon Townsend et Polatajko (2007) un déséquilibre occupationnel survient lorsqu'une personne n'est pas occupée, sous-

occupée ou suroccupée, c'est-à-dire lorsqu'il y a un manque d'équilibre au niveau de l'engagement dans les occupations (Molineux, 2004). Bref, les gens sous-employés sont à risque de vivre un déséquilibre occupationnel n'ayant pas suffisamment d'occasions pour s'occuper au même titre que les gens en situation de suremploi qui n'ont pas nécessairement autant de temps pour eux (Townsend et Wilcock, 2004).

5.2.3. Le modèle Vivez Bien Votre Vie

Le modèle Vivez Bien Votre Vie est un modèle conceptuel utilisé en ergothérapie parce qu'il porte sur l'influence des activités quotidiennes sur le bien-être et la santé. Il permet également de promouvoir un horaire de vie sain. Le modèle Vivez Bien Votre Vie comprend quatre grands concepts, soit les dimensions de l'expérience, l'impact sur la santé et le bien-être, l'utilisation du temps et horaire de vie ainsi que les facteurs personnels et sociaux. Dans le cadre de cet essai, les concepts des dimensions de l'expérience, de l'utilisation du temps et horaire de vie ainsi que les facteurs personnels et sociaux sont présentés étant donné qu'ils sont les plus pertinents pour répondre aux questions de recherche (Moll et coll., 2015).

5.2.3.1. Les dimensions de l'expérience

Ce concept comprend huit catégories d'expériences qui peuvent être vécues à travers différentes activités. Dans ce modèle, le fait d'avoir différentes sortes d'expériences augmente le bien-être, mais aussi la santé en général. Tout d'abord, il y a la dimension « Activer votre corps, votre esprit et vos sens » qui se rapporte aux activités permettant de stimuler à la fois les capacités physiques et intellectuelles, sans oublier les cinq sens. Le fait de prendre part à ce type d'activités permet de réduire les risques associés à une mort prématurée et à l'apparition de maladies. De plus, ces activités permettent d'améliorer la forme physique, la force ainsi que la santé mentale des gens. La dimension « Créer des liens avec les autres » correspond au fait de prendre part à des activités favorisant des relations soutenantes et gratifiantes tout en assurant l'intégration sociale. En effet, un bon soutien social permet d'améliorer la santé en général, d'avoir une meilleure santé mentale et de procurer du bonheur. La dimension « Contribuer à la communauté et à la société » quant à elle se réfère à toute activité rémunérée ou effectuée volontairement qui permet aux gens de contribuer à la société ou à la communauté. Ce type d'expérience permet de vivre jusqu'à un plus vieil âge, d'avoir de meilleures capacités fonctionnelles, d'être moins déprimé et d'avoir une bonne

santé en général. La dimension « Prendre soin de soi » comprend tout ce qui permet de prendre soin de sa santé physique, émotionnelle et spirituelle, et ce, en respectant ses motivations, ses valeurs et ses croyances. Cela permet d'avoir une meilleure santé physique, mentale et émotionnelle en plus d'être davantage satisfait envers la vie. La dimension « Construire votre sécurité et votre prospérité » correspond aux activités qui assurent une sécurité financière et sociale, donc une sécurité personnelle ainsi que des avantages sociaux. La dimension « Développer et exprimer votre identité personnelle » se réfère à tout ce qui permet le développement de ses intérêts, ses préférences, ses valeurs et ses forces personnelles. Cette dimension permet d'améliorer la santé mentale et d'avoir un nombre inférieur de comportements à risque pour la santé. La dimension « Développer vos capacités et votre potentiel » concerne le développement des compétences, des connaissances et des habiletés dans le but d'atteindre une version idéale de soi. En favorisant la croissance personnelle, les performances individuelles, sociales et académiques deviennent meilleures, sans oublier que le niveau de confiance en soi augmente. Finalement, la dimension « Expérimenter le plaisir et la joie » est liée aux activités qui offrent un sentiment de bien-être (Moll et coll., 2015).

5.3.2.2. Utilisation du temps et horaire de vie

Ensuite, le second concept nécessaire à expliquer est celui de l'utilisation du temps et horaire de vie. Ce concept est constitué de cinq éléments clés qui sont l'engagement, le sens personnel, l'équilibre, le choix et le contrôle ainsi que les routines. Afin d'avoir un engagement optimal dans nos activités, celles-ci se doivent de représenter un juste défi de sorte que la personne soit en mesure de les réaliser selon ses capacités. Ensuite, il importe de réaliser des activités qui font sens pour les personnes. Bien que le sens personnel est important, il est également nécessaire d'avoir un bon nombre d'activités et que celles-ci soient variées, il s'agit du concept d'équilibre. Dans le même ordre d'idées, le fait de choisir soi-même ses propres activités permet d'avoir un sentiment de contrôle quant à l'horaire de vie et à l'utilisation de son temps, sans oublier toutefois que trop de choix peut occasionner du stress chez certaines personnes. Finalement, les routines offrent de la stabilité, de la familiarité ainsi que de la prévisibilité. Lorsqu'engagée de façon optimale dans plusieurs activités significatives et variées qui sont choisies par la personne, celle-ci vit un sentiment de bien-être. De plus, si ces activités sont incluses dans des routines, elles

permettent une meilleure compétence sociale et estime de soi, particulièrement chez les jeunes (Moll et coll., 2015).

5.3.2.3. Facteurs personnels et sociaux

Finalement, les facteurs personnels font référence à toute caractéristique unique à chaque individu tels que l'âge, la culture, le sexe, l'ethnie, le statut social et la condition de santé. Les choses qu'une personne souhaite faire, qu'une personne est en mesure de faire et qu'une personne se doit de faire sont influencées par les facteurs personnels. Les facteurs sociaux quant à eux sont constitués de l'environnement institutionnel, politique et sociétal, physique ainsi que socioculturel. Ces deux types de facteurs sont non négligeables puisqu'ils influencent l'utilisation du temps, la santé, le bien-être et les expériences (Moll et coll., 2015).



Figure 3. Modèle Vivez Bien Votre Vie

5.3. Cadre conceptuel d'analyse de l'anxiété de performance

5.3.1. Modèle cognitivo-comportemental de l'anxiété de performance en contexte scolaire avec des exigences élevées

Un modèle portant sur l'anxiété de performance est proposé dans une autre étude (Segool et coll., 2014). Ce modèle comprend un premier concept soit les perceptions cognitives notamment les convictions qu'ont les étudiants à l'égard de leur efficacité et de leur réussite scolaire ainsi que

leurs croyances quant à la compétition académique. Par exemple, la compétition est fortement perçue comme étant menaçante.

Ensuite, le deuxième concept se rapporte aux expériences d'apprentissage antérieures qui peuvent se convertir en moments de frustration ou d'échec pouvant engendrer des évaluations plus négatives de soi, des autres ou des adultes. Les conséquences sont perçues comme étant menaçantes et les futures situations d'évaluation peuvent donc avoir pour effet d'accentuer les pensées négatives, soit de faible sentiment d'efficacité, d'évitement et d'anxiété de performance. Il se peut que les jeunes associent les évaluations à de mauvais résultats. Un autre exemple d'expériences d'apprentissage antérieures est le fait d'avoir été dans un programme d'éducation spécialisée versus un programme d'éducation générale. Ce concept comprend également les différents résultats obtenus aux examens antérieurs. Dans leur modèle, Segool et ses collaborateurs (2014) mentionnent également le fait d'avoir des difficultés d'apprentissage ou encore de faibles capacités intellectuelles comme étant inclus dans ce concept (Segool et coll., 2014). Les caractéristiques démographiques sont également incluses dans ce modèle. Elles sont entre autres le genre, le statut minoritaire, le statut socioéconomique et l'ethnicité, par exemple.

Le contexte social fait également partie de ce modèle. Il correspond de manière générale au climat de l'établissement comme la présence de compétition sociale, le fait que les pairs servent de références et le niveau d'anxiété des professeurs et des pairs. Un autre exemple de contexte social engendrant de l'anxiété de performance selon leur modèle est l'environnement perçu comme étant très compétitif (Segool et coll., 2014).

Finalement, le modèle comprend un dernier concept, celui des contingences présentes dans l'environnement. Ce concept fait référence à l'importance attribuée aux tests ainsi que les objectifs et les aspirations de carrière. Par exemple, l'étudiant vise-t-il des études de 4 ans, de 2 ans, un programme militaire, un programme d'études professionnelles, etc. ? L'importance accordée aux tests peut être illustrée par une situation où les résultats peuvent être affichés sur un site web ou encore être rapportés par les médias (Segool et coll., 2014).

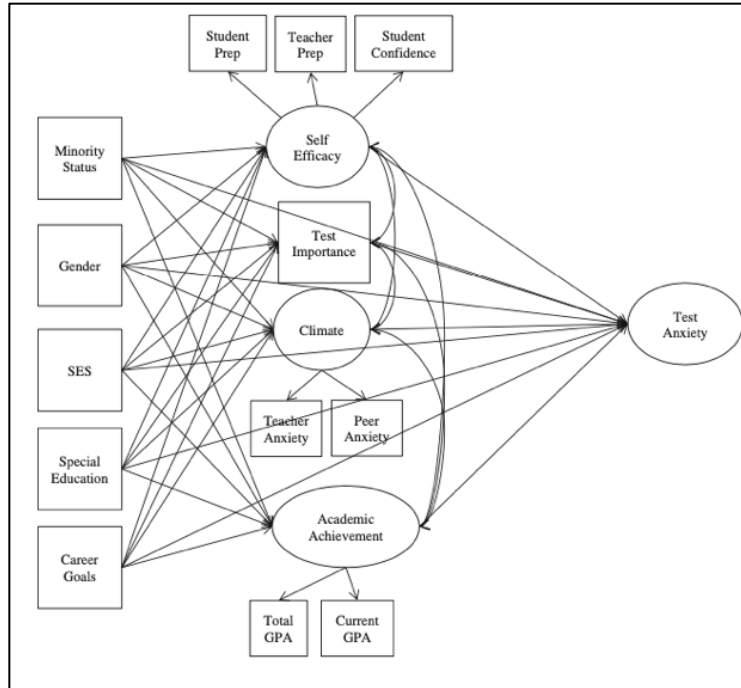


Figure 4. Modèle cognitivo-comportemental de l'anxiété de performance en contexte scolaire avec des exigences élevées

6. MÉTHODE

6.1. Devis de recherche

Dans le cadre de cet essai, un devis descriptif qualitatif est mis de l'avant puisqu'il permet de décrire sommairement un phénomène peu connu (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, étant donné que très peu d'études ont été réalisées au sujet de l'anxiété de performance chez les étudiants du cégep, une étude descriptive qualitative permet de décrire les expériences personnelles des étudiants du cégep quant à ce type d'anxiété qu'ils perçoivent vivre (Fortin et Gagnon, 2016). Étant donné que le but de cette étude est d'explorer les expériences des cégépiens qui perçoivent vivre de l'anxiété de performance, à savoir comment ils composent avec ce type d'anxiété, le choix d'utiliser un devis descriptif qualitatif est justifié. L'étude vise plus précisément à découvrir les facteurs qui engendrent leur anxiété de performance, les impacts de celle-ci sur les occupations des cégépiens et les besoins de ces derniers afin de faire face à ce type d'anxiété. Les objectifs de recherche concordent avec le devis de recherche utilisé qui permet de décrire un phénomène simplement sans avoir recours à une méthodologie particulière (Fortin et Gagnon, 2016).

6.2. Participants

Les participants sélectionnés pour faire partie de cette recherche devaient être des étudiants du cégep qui se sentaient interpellés par une étude sur l'anxiété de performance ou qui percevaient vivre de l'anxiété de performance. Afin de pouvoir participer à l'étude, les cégépiens devaient avoir accompli minimalement une session complète au cégep dans un programme régulier, c'est-à-dire dans un programme préuniversitaire ou encore un programme de technique. Par conséquent, les étudiants des programmes de formation continue et des programmes de formation aux adultes n'ont pas pu participer à l'étude. De plus, les participants devaient avoir entre 16 et 25 ans.

6.3. Échantillonnage

Pour recruter les participants, une stratégie d'échantillonnage de type non probabiliste a été mise de l'avant, soit un échantillonnage accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthode d'échantillonnage consiste à recruter des participants qui répondent à des critères de sélection précis et qui sont disponibles pour participer à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Autrement dit, cette méthode d'échantillonnage consiste à choisir des participants selon leur disponibilité. Le recrutement des participants s'est effectué par les réseaux sociaux ainsi que par l'envoi d'un

courriel de la part de deux cégeps de la région du Grand Montréal. Plus précisément, l’affiche de recrutement a été publiée sur les réseaux sociaux, notamment Facebook. Elle a également été partagée par les contacts de la chercheure étudiante. Le courriel envoyé aux étudiants par l’entremise des cégeps contenait l’affiche de recrutement présentant le projet de recherche ainsi que le but et les critères de sélection de ce dernier. Les étudiants intéressés à participer ont contacté la chercheure étudiante par courriel. Suite à l’appel d’information, les cégépiens qui ont accepté de participer à l’étude ont reçu un formulaire d’information et de consentement qu’ils ont lu, signé et retourné à la chercheure étudiante avant de pouvoir prendre part aux groupes de discussion focalisée. L’échantillon visé dans le cadre de cette étude était de six à dix étudiants. Non seulement, ce nombre d’étudiants est réaliste à obtenir dans le cadre de cet essai, mais il constitue également un bon nombre pour réaliser des groupes de discussion focalisée, selon les écrits. En effet, ces derniers mentionnent que la composition d’un groupe de discussion focalisée peut varier entre six à dix étudiants (Fortin et Gagnon, 2016). Le recrutement s’est déroulé à partir du 27 mars 2021 et s’est terminé en date du 26 avril 2021.

6.4. Collecte de données

Afin de recueillir les données souhaitées, des groupes de discussion focalisée ont été réalisés. Le choix d’avoir recours à des groupes de discussion focalisée s’explique par le fait que cette méthode de collecte de données permet de réunir quelques participants et un modérateur pour discuter d’un sujet précis afin de mieux comprendre les perceptions de ceux-ci à l’égard du sujet choisi (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, cette façon de procéder pour obtenir les données est favorable puisqu’elle combine à la fois l’entrevue, l’observation participante ainsi que l’interaction de groupe. Pour assurer le bon déroulement des groupes de discussion focalisée, un guide d’entrevue a été réalisé. Ce dernier comporte des questions ouvertes formulées à partir des connaissances de la chercheure étudiante ainsi que des informations trouvées dans les écrits et il est présenté à l’annexe A (Voir page 66).

Les deux groupes de discussion focalisée ont été réalisés via l’application Zoom au moment qui convenaient le mieux aux participants. Pour ce faire, trois dates ont été proposées aux participants via courriel afin de s’assurer que tous soient disponibles au même moment afin de participer à la rencontre. Les participants devaient ensuite mettre en ordre de préférence les trois

dates proposées. À partir de celles-ci, deux dates ont été retenues selon les préférences des participants. Les deux dates ont été attribuées aux participants en fonction de leurs préférences. Le premier groupe de discussion focalisée composé de cinq participants a eu lieu le 27 avril 2021 de 18 h à 19 h 8. Le second groupe de discussion focalisée composé de quatre participants s'est déroulé le 29 avril 2021 de 19 h à 20 h 32. Les groupes de discussion focalisée ont été enregistrés directement via l'application Zoom, et ce, avec l'autorisation des participants. Pour avoir accès au groupe de discussion focalisée via l'application Zoom, un courriel a été acheminé aux participants avec un lien ainsi qu'un mot de passe afin de s'assurer que seuls les participants et l'animateur avaient accès à la rencontre. Les données enregistrées ont été transcrites intégralement en verbatim dans un document Word protégé par un mot de passe auquel seules les chercheuses ont accès. D'ailleurs, ce document est conservé dans un portable muni d'un mot de passe. Toutes les données d'enregistrements et les documents de verbatim transcrits ainsi que les formulaires d'information et de consentement signés ont été déposés sur le serveur protégé du Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal où la co-chercheuse travaille et seront conservés pendant 5 ans.

6.5. Analyse de données

Les données obtenues lors du groupe de discussion focalisée ont été transcrites intégralement en verbatim afin d'être analysées à l'aide d'une analyse qualitative. Selon un processus inductif, une analyse thématique a été réalisée (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse thématique permet de relever tous les thèmes pertinents en lien avec la question et les objectifs de recherche. Pour réaliser ce type d'analyse, il convient de choisir une démarche de thématisation. Dans le cadre de cet essai, la thématisation en continu a été retenue puisqu'elle consiste à attribuer des thèmes de manière ininterrompue tout en construisant simultanément l'arbre thématique, communément appelé lexique de codes (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse des données s'est déroulée à l'aide du logiciel *NVivo*. Un journal de thématisation a été utilisé afin de reporter les réflexions et les différents essais de regroupements des thèmes.

Tout d'abord, une première lecture des verbatim transcrits a été réalisée afin de permettre l'immersion de la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2016). Ensuite, une première codification a été réalisée par la chercheuse, étudiante à la maîtrise en ergothérapie, qui n'a aucune formation en

analyse qualitative. S'ensuit la création d'un premier lexique de code poursuivie d'un ajustement de ce dernier. Ensuite, une contre-codification par la superviseuse d'essai, ergothérapeute de formation et chercheuse. Le lexique a été à nouveau modifié en fonction des commentaires. Ensuite, l'analyse et l'extraction des résultats ont été réalisées avec l'aide de la superviseuse d'essai.

Bien que la chercheure étudiante en soit à sa première étude, elle a rencontré à maintes reprises un membre de l'équipe du Centre d'études sur la réadaptation, le rétablissement et l'insertion sociale (CÉRRIS) avec beaucoup d'expérience en recherche qualitative qui a su lui offrir tout le soutien nécessaire, sans oublier le soutien de la superviseuse d'essai qui a effectué une contre-codification afin de favoriser la rigueur scientifique de cette recherche. Afin de limiter l'interprétation dans l'analyse des données recueillies, la chercheure étudiante a choisi un processus inductif d'analyse afin de rester le plus près possible des mots des participants.

6.6. Considérations éthiques

Avant de commencer les groupes de discussion focalisée, un formulaire d'information et de consentement a été transmis aux participants leur expliquant le but de l'étude ainsi que les différentes procédures liées au projet d'intégration. Chaque participant a lu le formulaire d'information et de consentement, a été informé qu'il pouvait retirer sa participation à tout moment et a décidé librement de le signer. Tous les formulaires d'information et de consentement envoyés ont été retournés par les participants intéressés. Un certificat éthique (CER-21-274-07.15) a été accordé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) en date du 25 mars 2021.

7. RÉSULTATS

7.1. Description des participants

L'échantillon pour cette étude était constitué de neuf étudiants du cégep, plus précisément sept étudiantes et deux étudiants, tous âgés entre 17 et 19 ans. Sept participants étudient dans le programme des *Sciences de la nature*, alors qu'un participant étudie dans le programme *Sciences, lettres et arts* et qu'un autre participant étudie dans le programme *Sciences humaines*. Tous sont en première année, à l'exception d'une participante qui est à sa deuxième année d'études. Les participants provenaient de différents cégeps du Québec. Tous les étudiants intéressés à participer à l'étude ont été retenus, aucun participant n'a abandonné l'étude. Les caractéristiques des participants se retrouvent dans le Tableau 1.

Tableau 1
Caractéristiques sociodémographiques des participants

Participants	Âge	Genre	Cégep	Année d'études	Programme d'études
P1	17	Femme	Cégep 3	Première	Sciences de la nature
P2	17	Femme	Cégep 3	Première	Sciences de la nature – profil biomédical
P3	18	Femme	Cégep 3	Première	Science de la nature - profil biomédical
P4	17	Femme	Cégep 2	Première	Sciences humaines
P5	17	Homme	Cégep 5	Première	Sciences de la nature
P6	18	Homme	Cégep 4	Première	Sciences de la nature - profil santé
P7	18	Femme	Cégep 1	Première	Sciences lettres et art
P8	19	Femme	Cégep 1	Deuxième	Sciences de la nature
P9	18	Femme	Cégep 1	Première	Sciences de la nature

7.2. Résultats des analyses thématiques

L'analyse des données a permis de dégager plusieurs thèmes à partir des verbatim afin de répondre à l'objectif de recherche, soit d'approfondir les connaissances sur l'anxiété de

performance. Pour ce faire, le contenu des verbatim a été analysé, ce qui a permis de déterminer les facteurs qui engendrent et expliquent l'anxiété de performance chez les cégépiens, les répercussions de celle-ci sur les occupations et la qualité de vie de ces derniers ainsi que leurs besoins afin de faire face à ce type d'anxiété.

7.2.1. Définitions de l'anxiété de performance

Il importe de comprendre la manière dont les participants définissent l'anxiété de performance. Tous les participants font mention du contexte académique lorsqu'ils la définissent. Ils font tous allusion à une anxiété liée aux résultats et aux performances scolaires.

Pour moi, l'anxiété de performance c'est de stresser par rapport aux résultats académiques. Donc c'est correct de stresser pour ses résultats, c'est normal, mais je pense que l'anxiété de performance c'est comme un autre niveau d'anxiété [...]. P9

Dans le fond pour moi, c'est vraiment de [...] à chaque fois que je fais un examen ou que je me prépare même pour un examen, il faut tout le temps que je me dise bon là je vise le 100 %, là faut que j'aie une telle note, faut que j'aie au-dessus de 95 parce que sinon [...] c'est pas bon. Faut que j'aie au-dessus de 90, même dans exemple, les matières que j'aie moins bon. Puis là, à l'examen même, s'il y a des questions qui se passent moins bien, ben là je me dis ah non ça y est, c'est fini j'ai coulé l'examen, mais c'est comme tu sais, c'est quasiment jamais ça, fait que c'est un peu ça pour moi. P2

Bien qu'il est souvent question du contexte académique, certains participants mentionnent vivre de l'anxiété de performance dans d'autres contextes. Par exemple, certains font mention du travail ou encore de l'anxiété de performance vécue lors d'activités sportives.

Ben peut-être pas juste à l'école, mais peut-être aussi dans le travail. P4

Moi c'est pas seulement scolaire, c'est aussi dans les sports beaucoup [...]. P7

Puis sinon dans [...] pour les évaluations sportives aussi, je fais de la ringuette. Puis chaque année, il y a des évaluations pour savoir dans quel niveau je vais me classer. Puis ça aussi, jusqu'à récemment, ça me stressait énormément parce que je voulais être dans le A, dans le niveau le plus élevé, mais j'étais un peu à la limite avec le B. Puis je voulais absolument pas être dans le B parce que pour moi être dans le B c'est être nul, pis moi je voulais être la meilleure. Donc, je dirais que c'est surtout dans des moments où il va y avoir un classement connu après des évaluations. P1

L'anxiété de performance peut se faire ressentir dans différents contextes et lors de diverses situations. Elle peut également être perçue comme étant constamment présente dans la vie de ceux qui la perçoivent. Inversement, elle peut se faire ressentir uniquement à certains moments précis.

Puis on dirait que je veux rester ancrée comme dans mon anxiété parce que [...] on dirait que quand je stresse pas, je sais pas comment me sentir, je sais plus comment vivre tellement que c'est tout le temps-là. Quand que je suis pas stressée, je [...] on dirait que je ressens plus rien à l'intérieur de moi, comme je me sens vide, tu sais. Ça me stresse que la session va finir, parce que je sais plus sur quoi je vais stresser. P9

Ouais, ben dans le fond, c'est comme pas tout le temps comme à chaque seconde [...] tout le temps un stress, pis tout le temps en train de pleurer... ben en tout cas, pas personnellement. C'est juste souvent [...] c'est les semaines où j'ai des examens pis c'est une matière que je déteste OK [...] comme je déteste très profondément comme [...] philo (rires et les autres rient aussi). P2

Malgré le fait que certaines différences sont présentes dans leur définition de l'anxiété de performance, plusieurs similitudes sont notables, dont le contexte académique, le contexte sportif, le contexte de travail et l'anxiété de performance comme étant un niveau élevé de stress.

7.2.2. Facteurs explicatifs de l'anxiété de performance

Lorsque les participants ont été questionnés quant aux différents facteurs qui engendrent et expliquent leur anxiété de performance, trois thèmes principaux ont émergé, soit la pression sociale, les exigences élevées envers soi-même et le contexte académique du cégep. Deux autres thèmes secondaires sont ressortis dans l'analyse des données, dont le manque de confiance en soi ainsi que le confinement dû à la COVID-19.

7.2.2.1. Pression sociale

Les participants ont mentionné de nombreux éléments qui se rapportent à la pression sociale qu'ils ressentent et qui est responsable d'occasionner leur anxiété de performance. Ce premier facteur explicatif comprend différents sous-thèmes, dont les attentes des autres, la peur de décevoir les autres et la comparaison avec les autres.

Attentes des autres

Plusieurs participants ont mentionné que les gens de leur entourage, dont leurs amis, leurs enseignants, leurs collègues de travail, leur employeur, leur famille ou tout autre individu peuvent avoir des attentes à leur égard, ce qui a pour effet d'exacerber l'anxiété de performance qu'ils perçoivent vivre.

Ben il y a aussi peut-être la pression des gens autour de nous aussi, comme ce que, exemple, les profs, la famille qui s'attendent à ce qu'on réussit et sont comme, ils s'attendent à ce qu'on aille telle, telle note ou qu'on se dépasse à chaque fois. Pis c'est ça. P4

[...] parce que dans ma bulle familiale c'est assez anxiogène au niveau anxiété de performance parce que tout le monde performe dans ma famille et tout le monde veut que tout le monde performe pis c'est ça. P1

Mais, ben si on parle de travail comme durant l'été, je travaille dans une clinique dentaire pédiatrique pis c'est comme ma tante est dentiste pis quand je travaille là, ils sont genre comme ah t'es la nièce à tata et pis là c'est genre il y a beaucoup de *expectations* que j'ai [...] de bien aller et la madame me dit toujours ah t'es tellement mature pour ton âge, tu travailles bien et tout. Puis je trouve que quand genre tu fais une erreur c'est plus amplifié quand tu as une bonne réputation que si tu étais déjà poche au départ hahaha, je sais pas comment dire là. P3

[...] ou comme des fois je me rappelle au primaire si j'avais un B, j'étais fière de ma note des fois, fait que je lui disais. Pis tu vois, il (mon père) avait l'air content, mais il disait t'aurais pu avoir un A, tu vois. Fait que je me dis des fois, des petits commentaires comme ça, ça peut peut-être comme causer ça aussi. Sinon comme le reste, ce serait comme les filles ont dit les attentes des autres ou comme ne pas décevoir ou rendre fier ceux qui t'encouragent déjà. P8

Peur de décevoir les autres

Le thème de la pression sociale est également constitué du sous-thème de la peur de décevoir les autres. Outre les attentes d'autrui, les participants ont souvent nommé le fait d'avoir peur de décevoir les autres en n'étant pas en mesure de répondre à leurs attentes. Autrement dit, l'aspect du regard des autres quant à leurs réalisations était un important facteur de pression sociale.

Ben je trouve ça poche de le blâmer sur les autres, mais admettons je pense que c'est l'effet que depuis que je suis petite, genre vraiment petite [...] j'ai toujours mes parents qui [...] tu sais j'étais comme douée facilement à l'école, fait que j'avais pas besoin de travailler pis

j'étais toujours félicitée comme wow bravo t'es super bonne, je faisais de la chorale *oh my god* wow tu chantes trop bien. [...], tu sais toujours bien réussi admettons pis [...] on dirait que là ben des fois je trouve ça plus difficile d'accepter que je peux pas réussir parce que je veux pas décevoir les gens qui ont comme foi en moi [...]. Pis c'est comme si je voulais pas décevoir les autres, même si je sais qu'il faut pas que l'opinion des autres m'affecte, mais au fond c'est un peu ça beaucoup. [...] sinon l'opinion des autres pour résumer. P7

Ouais aussi qu'est-ce qui a rajouté à mon anxiété de performance c'est que ma mère elle voulait rentrer en médecine, mais comme elle a pas réussi. Donc tu sais comme là elle s'attend à ce que je rentre dans un vraiment gros programme, mais moi je veux pas aller en médecine parce que j'aime pas les êtres humains, mais comme je veux aller en médecine vétérinaire (rire). Je suis stressée parce que je sais qu'elle va être déçue si jamais je réussis pas parce qu'elle a pas réussi [...]. P9

[...] je suis beaucoup dans le *people pleaser*. J'aime pas ça que les autres soient déçus ou tristes par rapport à quelque chose que je vais faire. Donc, je m'efface souvent dans les situations où je fais comme je me coupe une jambe pour quelqu'un parce que je veux pas que la personne pense quelque chose de mauvais de moi. Dans mon groupe d'ami que je connais moins, je suis hyper [...] genre j'en fais trop des fois [...] je le sais, mais comme je sais pas, des fois, j'ai vraiment peur du regard des autres aussi souvent fait que ça fait en sorte que c'est ça. P7

Comparaison avec les autres

Le dernier sous-thème du thème de la pression sociale est celui de la comparaison avec les autres. Plusieurs participants ont nommé que le fait de se comparer aux autres ou le fait d'être comparé à d'autres entraîne de l'anxiété de performance.

OK, ben un des premiers facteurs que j'ai mis c'est que j'ai mis la comparaison de [...] les frères et les sœurs. Dans mon cas, j'ai une grande sœur et je veux pas parler trop fort parce qu'elle est peut-être juste à côté, mais ma grande sœur est vraiment très, très performante académiquement. Pis c'était difficile pour moi d'entreprendre la scolarité parce que je la suivais parce que je suis proche d'elle en âge. Puis chaque fois que j'arrivais au début de l'année, les profs ils me disaient ah t'es la sœur de X, j'espère que tu vas être bonne aussi pis ils me le rappelaient même au courant de l'année parce qu'ils l'ont adorée, ils disaient ah ouais c'est vraiment cool que tu sois aussi bonne que ta sœur, ah c'est vraiment cool que ta sœur...En tout cas, j'ai vraiment souffert de ça. Pis c'était non seulement avec les professeurs, mais c'était aussi avec ma famille [...]. P1

Bon ben des fois aussi, ben je prends des cours de danse, puis quand un soir ça va pas puis que je pas capable de le faire puis ça marche pas, la musique je l'entends mal parce que je suis sur zoom puis genre je l'ai juste pas, ça me décourage parce que je me [...] genre des fois je regarde puis là je vois les autres, puis là les autres sont corrects, puis là les autres ils l'ont. Puis juste quand t'es pas capable de faire quelque chose que ce soit dans un sport ou

n'importe quoi, puis tu te compares encore aux autres ben je sais pas moi ça me décourage.
P2

Ben je vais donner un peu, ben je suis d'accord avec tout ce que les autres ont dit, mais comme il y a aussi la pression de comme comparaison avec les autres personnes, donc si exemple je dis à P6, j'ai eu, je sais pas moi 90, mais lui a eu 92, je vais me sentir mal un peu puis ça ajoute de la pression à ça aussi. P3

7.2.2.2. Exigences élevées envers soi-même

Comme l'ont nommé l'ensemble des participants, la pression sociale constitue un facteur non négligeable lorsqu'il est question d'anxiété de performance, mais plusieurs participants ont également évoqué le fait d'être extrêmement exigeant envers leur propre personne.

Ben moi c'est comme la pression que je me mets quand je fais un examen comme P2 a dit pour avoir les meilleures notes possibles, c'est cette pression-là qu'on met sur nous-mêmes.
P6

Ben pas juste les exercices, mais moi aussi c'est en classe quand je comprends pas quelque chose tout de suite, ça me dérange. Tu sais comme faut que je le comprenne tout de suite parce que sinon si j'attends je vais pas le comprendre plus tard. C'est comme aujourd'hui, on a eu une affaire en physique et je le comprenais pas puis c'était, c'était comme difficile pour moi de demander à quelqu'un de répéter encore et encore parce que je me dis ah je performe encore pas bien même en cours fait que si je suis évaluée dessus ça va pas [...] ça va pas bien allé. P2

[...] je me rappelle plus c'est qui qui l'avait dit, mais le fait de se juger constamment parce que j'ai remarqué, ben moi personnellement, je sais pas si vous aussi c'est comme ça [...] quand c'est les autres, je trouve ça vraiment bon et tout, alors que si j'avais les mêmes affaires que les autres, moi je me jugerais plus sévèrement puis je considérerais pas ça pas nécessairement bon pour moi, mais les autres je trouve ça vraiment bon [...] des trucs comme ça. P8

Dans le même ordre d'idées, plusieurs ont mentionné un désir de perfection. Plusieurs éléments liés au perfectionnisme et au fait de vouloir être à son meilleur sont ressortis des analyses de verbatim.

Comme on se met tous souvent des attentes, on a peur de [...] comme si moi j'atteins pas mes objectifs, je vois ça comme un échec directement même si c'est des bons résultats, parce que je m'attends toujours au meilleur de moi fait que si je l'atteins pas je suis comme ah tu sais t'aurais pu faire mieux. P8

[...] donc je sais que je dois être la meilleure des meilleures pis, mais tu sais ça vient aussi avec des facteurs que je peux pas contrôler comme la moyenne de classe, mais je veux essayer de tout faire en sorte pour que ma cote R soit correcte pis que moi je sois meilleure des meilleurs. P9

Ben comme P7 et P9 l'ont dit, c'est le désir de bien performer, mais... à partir de ça on peut se demander c'est quoi bien performer. Parce que pour moi l'anxiété de performance c'est le désir d'être parfait en fait... de voir chaque petite erreur comme quelque chose d'énorme, ça peut pas être bien s'il y a quelque chose à améliorer, c'est le désir de toujours être le meilleur dans tout ce qu'on fait puis d'être parfait entre guillemets. P1

7.2.2.3. *Manque de confiance en soi*

La majorité des participants ont rapporté un certain manque de confiance en soi et en leurs capacités. Nombreux sont les participants qui ont mentionné redouter d'être en mesure d'accomplir et de réussir dans tout ce qu'ils entreprennent.

Comme c'est vraiment ridicule, mais aujourd'hui la recherche, j'étais super stressée, je voudrais pas que la recherche foire parce que je donne des mauvaises réponses ou des affaires de même. (I : Ben non !) Mais c'est vraiment stupide, mais on est là pour aider, mais moi dans ma tête [...] je pensais à ça. P7

[...] pis je vais me dire ah t'es poche t'es pas capable fait que pourquoi tu vas continuer à le faire. P8

7.2.2.4. *Contexte académique*

Le troisième thème principal est celui du contexte académique, c'est-à-dire tout ce qui se rapporte au fonctionnement et à l'environnement du cégep en général. Autrement dit, les participants ont mentionné le fait de devoir effectuer un choix parmi les programmes universitaires et l'admission dans ces derniers, sans oublier la préparation aux examens, la peur de l'échec, l'importance de la CRC et des résultats académiques.

Je trouve qu'il y a beaucoup de stress aussi par rapport aussi au fait que l'année prochaine faut qu'on choisisse une université. Je sais pas comment P8 tu l'as vécu, mais je fais juste y penser puis je sais pas [...] ça me stresse beaucoup surtout la cote R, je trouve ça dégoûtant honnêtement. P7

Ben moi c'est à l'arrivée au cégep que mon anxiété de performance a vraiment débuté, parce que je veux être acceptée en médecine vétérinaire. Pis c'est vraiment un milieu contingenté. P9

Ben je suis un peu d'accord avec P3 et P5. Dans le fond, moi c'est plus au niveau que tu sais tellement pas quoi faire dans la vie que je veux m'ouvrir toutes les portes, puis que si j'ai pas une cote R qui est genre aussi élevée que genre je peux rentrer dans n'importe quel programme ben ça marche pas dans ma tête c'est comme il faut que je sois capable de rentrer partout parce que je sais pas qu'est-ce que j'aime, je sais pas qu'est-ce que je veux faire puis ben aussi c'est ça, c'est moi qui dit...me dit ça [...]. P2

[...] mais moi aussi comme P2 je veux avoir toutes les portes ouvertes donc quand je vais aller à l'université je pourrais choisir dans quel programme je voudrais être [...] Mais c'est ça aussi le fait que je sais pas qu'est-ce que je veux faire plus tard ça influence aussi peut-être notre pression, notre stress qui met dessus, des performances scolaires. P6

7.2.2.5. Confinement dû à la COVID-19

Le deuxième thème secondaire concerne les conséquences de la pandémie de la COVID-19 qui ont eu des effets sur l'anxiété de performance des étudiants du cégep. Plusieurs participants ont fait mention des effets du confinement dû à la COVID-19 sur leur anxiété de performance.

Ben moi c'est aussi un peu comme P3, c'est que comme vu qu'on est à la maison, on a moins d'interactions sociales donc qu'est-ce que nous on pense, c'est sûr qu'on va plus penser, donc ça va augmenter notre stress. Tandis que quand on est présentiel, on peut parler avec du monde puis ça va comme nous faire oublier un peu comme qu'est-ce qu'on doit faire. Puis maintenant comme on fait juste travailler, travailler, travailler parce qu'il y a comme juste ça à faire puis on peut pas parler avec le monde comme réellement. P6

[...] mais ce que je suis certaine à 100 %, c'est qu'en ce moment pendant la COVID, ça l'a *maxer* pis ça je le sais. Quand ça va revenir à la normale (guillemets avec doigts) je vais sûrement être mieux, mais je sais qu'en ce moment ça va moins bien, on peut dire. Mon anxiété est un peu pire pis ouais c'est ça. P7

Ben c'est sûr en contexte de pandémie surtout que genre je sais pas si on va retourner full time ou même à l'école en septembre, juste le fait de ne pas être oublié ça me [...] je trouve que ça aiderait. Parce que c'est vrai que rester à la maison, ça amplifie le stress de performance parce que t'es dans ta bulle, t'es tout seul, tu peux même pas échanger avec d'autres gens sur genre ah je suis stressée puis là l'autre personne a dit ouais ben moi aussi fait que là t'es comme oh mon dieu les deux on est stressé, je suis pas la seule. Fait que ça aussi ça diminue le stress [...]. P2

7.2.3. Répercussions de l'anxiété de performance

L'anxiété de performance a de nombreuses répercussions chez les cégépiens qui perçoivent la vivre, et ce, à plusieurs niveaux. Plusieurs thèmes ont émergé de l'analyse des verbatim notamment les manifestations sur le corps, le poids au niveau des pensées, les sentiments, les

mécanismes de défense ainsi que l'impact sur le fonctionnement, sans oublier l'incompréhension de la part des autres.

7.2.3.1. *Manifestations sur le corps*

Plusieurs participants ont nommé ressentir les effets de l'anxiété de performance sur leur corps comme le fait de ne pas avoir autant d'appétit, de perdre du poids, de faire de l'insomnie, d'avoir des maux de ventre et des maux de tête, de s'arracher les cheveux ou de se gratter les ongles pour enlever de la peau, de s'évanouir, de faire de l'eczéma, de trembler, d'avoir des nausées et de grincer des dents. Certaines participantes mentionnent avoir un cycle irrégulier au niveau de leurs menstruations.

Mais si on y va encore alimentaire [...] Premièrement, la session dernière, je mangeais vraiment pas beaucoup, comme quand je mangeais c'était comme [...] deux, trois bouchées après ça j'avais tellement [...] j'étais tellement stressée que j'avais pu faim. P3

Je fais de l'insomnie [...] Je fais de l'eczéma. Physiquement, je maigris. Disons pour les filles, moi je suis une fille donc comme tu sais, disons j'ai pu mes menstruations tellement que je suis stressée. P9

Aussi, je vais stresser au point de me sentir mal physiquement. Des fois, je vais avoir des nausées, parfois je vais être mal à l'aise, je vais trembler ou des choses comme ça. Sinon je vais grincer des dents aussi, mais je le remarque pas nécessairement, mais après j'ai mal à la mâchoire puis je fais le lien avec tout ça. P8

J'ai perdu pas mal de poids [...] mais ça reste que j'ai mal au ventre puis j'ai de la misère à manger avant un examen parce que je suis très, très stressée. P1

Ben moi je dirais parfois je mange pas genre avant ou après, puis ouais. P5

Finalement, une participante a également nommé ne plus être en mesure de lire et d'écrire durant ses examens alors que c'est une tâche qui est généralement acquise dès le plus jeune âge lors de la première année du primaire.

Comme on dirait que je suis même plus capable de voir les questions tellement que je suis stressée que comme je lis tout à l'envers pis comme des fois j'écris à l'envers, c'est vraiment bizarre comme tellement que je suis stressée je sais plus comment écrire mes mots, des fois je fais des erreurs dans mon propre prénom. P9

7.2.3.2. Poids au niveau des pensées

Les participants ont mentionné ressentir non seulement des effets sur leur corps, mais ils ont également nommé à quel point l'anxiété de performance affecte leurs pensées. Autrement dit, l'anxiété de performance représente un certain poids au niveau des pensées des participants.

[...] la peur beaucoup de l'échec aussi vraiment, puis surtout de se juger soi-même énormément, puis tu sais *overthink* beaucoup par rapport à des affaires qu'on devrait pas des fois. Moi je le vois un peu comme ça [...] Un poids. P7

Ça crée tout le temps comme plein de dilemmes, pis qui sont complètement inutiles. Tu sais, on s'entend quand quelqu'un te pose une question, généralement tu vis pas un combat mental pour savoir si tu y réponds ou non. Mais on dirait que chaque petite chose prend tellement d'ampleur que s'en est fatigant mentalement. P9

[...] c'est que, par exemple la dernière fois je suis allée magasiner avec la famille à P6, puis genre j'étais tellement stressée pour mes examens que j'ai pas pu autant profiter de cette journée-là, genre de la belle journée. Puis comme à chaque fois je me disais ah pourquoi je suis ici genre, j'aurais dû rester chez nous, rester pour étudier [...]. Je peux pas vivre le moment présent. P3

Pis cette façon de penser là, j'ai remarqué que c'est dans tout ce que je fais, fait que dans comment j'agis avec les autres, avec moi-même comme P9 a dit. Je comprends pas pourquoi moi je suis comme ça pis les autres sont pas comme ça, on le voit pas nécessairement comme je me vois juste moi fait que je me trouve comme pas normale comme pourquoi tu penses comme ça tu sais, tu devrais pas ou des affaires comme ça. P8

[...] pis je pense que P8, elle l'a dit tantôt comme en public ou, pas en public, mais avec des amis tout ça, des fois c'est super drainant émotionnellement de toujours vouloir faire plaisir aux autres parce que t'es comme pourquoi j'ai agis comme ça, pourquoi j'ai fait ça, pourquoi j'ai pas juste dit que ça me tentait pas. Tu sais, ça me tentait pas admettons de sortir ou faire un party tu sais j'étais fatiguée. Pourquoi je l'ai fait ? Parce que je voulais pas manquer quelque chose ou parce que tu voulais pas que les gens trouvent que t'es plate ou des affaires de mêmes ou quand t'es avec, t'es sur place [...]. J'hésite pas à dire mon opinion, mais des fois comme j'ose pas dire ce que je pense d'une autre personne que je trouve pas correct qu'est-ce qu'elle a fait parce que je veux pas que les autres soient comme ben c'est pas gentil que tu penses ça, fait que c'est un peu dans cette sphère-là. P7

7.2.3.3. Sentiments

Un peu plus de la moitié des participants ont évoqué avoir différentes répercussions au niveau de leurs sentiments dont le fait de pleurer, de se sentir déprimés et d'avoir l'impression d'être facilement irritables.

[...] ou je pleure. Quand je suis vraiment stressée, je pleure beaucoup. J'appelle mes amis pour dire genre oh *shit* puis tout là...ouais je me sens vraiment mal puis je pleure souvent, je pense. Ouais. P3

Ouais ben sans trop pleurer, oui je pleure en chien aussi, mais comme sans trop pleurer, c'est aussi que souvent il y a tous les gens autour de moi, ils m'énervent. Genre je vais commencer à être beaucoup [...] comme un peu plus sur les nerfs. Toutes les choses qu'ils font, c'est comme non arrête. Puis ouais. P2

Moi c'est comme P2 comme je perds patience facilement. Puis comme ça m'énervé le monde qui autour de moi [...] ils m'énervent. Puis j'aime être seul et tout, c'est ça. P6

[...] ou je pleure ouais beaucoup, beaucoup, je finis par juste rien faire en fait parce que j'arrive pas à me contrôler puis je suis trop stressée. P4

7.2.3.4. Mécanismes de défense

Tous les participants ont mentionné que leur anxiété de performance affectait énormément leur façon de se préparer à des évaluations quelconques. Autrement dit, les participants ont évoqué les façons dont ils réagissaient à leur anxiété de performance en termes de mécanismes de défense. Certains participants ont révélé avoir un certain surinvestissement dans leurs études, alors que plusieurs participants ont plutôt rapporté avoir un sous-investissement dans leurs études.

Surinvestissement dans les études

Certains participants ont nommé se préparer excessivement à l'avance pour leurs examens. D'autres participants ont nommé passer énormément de temps à étudier.

Ben moi au contraire, à la place de procrastiner, je passe trop de temps à étudier parce qu'il y a plus rien d'autre qui compte parce que je veux juste avoir des bonnes notes pour avoir une bonne cote R. Donc à ma première session, c'était pas un super bon choix, mais j'ai vraiment beaucoup trop consacré de temps à mon étude. Donc oui c'est bien dans un sens parce que j'ai eu des superbes bonnes notes, mais dans un autre sens j'ai fait que ça pendant 15 semaines et ça l'a eu beaucoup d'impacts sur [...] j'étais très stressée ou pas très bien psychologiquement. P1

[...] maintenant j'étudie vraiment beaucoup d'avance, comme ça fait trois semaines que je suis prête pour mes finaux puis c'est comme dans deux semaines. Donc comme je fais juste étudier en ce moment [...]. P9

Sous-investissement dans les études

Plusieurs participants ont nommé être désengagés envers leurs études en raison de leur anxiété de performance qui semble insurmontable. Autrement dit, le thème de la procrastination est survenu à plusieurs reprises.

Aussi, avec ce que P7 elle a dit tantôt, j'ai remarqué que moi avec ce genre d'anxiété je procrastine vraiment beaucoup parce que j'ai pas envie de me mettre là-dedans tout de suite. Fait que j'attends toujours à la dernière minute, ça fait un cercle fait que ça s'empire, mais après quand je finis je suis comme ah OK c'est réglé. Les émotions sont passées, mais comme ça revient après fait que je procrastine encore plus puis ça fait toujours des trucs comme ça. P8

Ben ça m'a fait penser à quelque chose quand t'as parlé P9. Moi admettons quand j'ai un examen j'appréhende vraiment beaucoup, comme admettons en ce moment physique j'ai beaucoup de difficultés. On dirait que je vais procrastiner beaucoup jusqu'à tant que j'ai plus le temps pis qu'il faut que j'étudie comme ça je peux blâmer l'échec sur le fait que j'ai pas étudié parce qu'au fond j'ai vraiment peur que ce soit à cause des capacités que j'ai pas admettons. P7

[...] des fois tellement que je stresse que comme on dirait que je me crée un espace mental où il n'y a plus rien puis je fais juste fixer mon plafond pendant deux heures puis je vois pas le temps passer puis après ça je me réveille puis là je suis comme ah merde j'ai manqué tellement de temps, faut tout que je rattrape. P9

7.2.3.5. Impact sur le fonctionnement

Plusieurs répercussions de l'anxiété de performance sont ressorties des analyses de verbatim. Le thème principal que tous les participants ont mentionné au cours des groupes de discussion focalisée correspond aux répercussions occupationnelles de l'anxiété de performance. Autrement dit, les participants ont nommé comment leur anxiété de performance avait un impact sur leur fonctionnement que ce soit au niveau des soins personnels, de la productivité ou des loisirs.

Soins personnels

Plusieurs participants ont affirmé avoir besoin de prendre du temps pour eux et ont exprimé comment il est difficile pour ceux-ci de le faire avec leur anxiété de performance. Certains ont nommé manquer de sommeil, alors que d'autres ont mentionné le fait de ne pas prendre le temps de s'alimenter ou de se sentir mal de prendre le temps de manger.

Ben moi c'est pas mal tout le temps, quand je dors. Des fois quand je mange, je me sens mal de manger parce que je passe pas ce temps-là à étudier. Pis je me sens pas bien quand

j'étudie, pendant mes examens surtout pendant mes examens je vis beaucoup d'anxiété. [...] souvent j'oublie de manger. Je fais juste comme tellement être concentrée sur mes études que j'oublie tout le reste [...]. P9

[...] ou par exemple des fois je m'acharne sur mes affaires comme si j'ai pas réussi à finir ce que je voulais dans la journée après je vais me sentir mal fait que je vais essayer de le rattraper. Puis je me dis quand tu finis ça, tu peux aller manger après ou des trucs comme ça, fait que ça retarde et ça dérègle mes horaires de journées si on veut. P8

Moi aussi, j'implique comme des...je me donne des restrictions tu sais comme, disons OK si jamais tu réussis à finir ton travail là t'auras le droit de faire une sieste, là t'auras le droit de manger ton repas préféré. P9

[...] exemple je mangeais vite, vite, vite pour aller étudier. P3

Productivité

Bien qu'ils aient nommé que leur alimentation et leur sommeil est affectés par l'anxiété de performance, les participants ont également affirmé que leurs études en elles-mêmes étaient affectées par cette dernière.

Mais moi ça m'empêche tout bonnement de travailler parce que c'est du vécu, mais comme des fois (rire) je suis tellement stressée que je me mets à pleurer, mais genre je pleure, mais je pleure beaucoup. Puis là quand je pleure beaucoup, ça me donne mal à la tête puis là j'arrive pas à travailler parce que je suis comme ça, comme ça (démonstration spasmes/mouvements involontaires associés aux pleurs). Puis ça me donne tellement mal à la tête que je comme [...] ah OK je peux plus travailler parce que ça sert à rien là. Puis là comme je stresse que je travaille pas parce que j'ai mal à la tête parce que j'ai trop pleuré, que je me remets à pleurer parce que [...], dans le fond c'est encore un autre cercle là. P3

Une participante a exprimé l'importance qu'elle accordait à ses études contrairement à ses autres occupations en raison de son anxiété de performance.

Ben en fait j'étais tellement stressée que la seule manière d'arrêter de stresser c'était d'étudier, donc j'étudiais tout le temps [...]. P1

Une participante a plutôt fait mention de la manière dont son anxiété de performance a touché son emploi. Elle a affirmé devoir démissionner de son travail en raison des pensées causées par son anxiété de performance.

Aussi, comme avec ta question de tantôt j'ai [...] comme avant je faisais de l'arbitrage, mais j'ai fini par arrêter parce que j'étais comme ah imagine que je suis pas à la hauteur ou comme imagine je fais une erreur après qu'est-ce que, je savais pas comment gérer tout ce stress-là fait que j'ai juste décidé d'arrêter. P8

Loisirs

Malgré les nombreuses répercussions de l'anxiété de performance au niveau des soins personnels et de la productivité, l'ensemble des participants ont mentionné maintes répercussions au niveau de leurs activités de loisir et de leurs relations sociales.

Ça m'empêche de vivre ma vie de jeune adulte de 18 ans. Oui on est en pandémie, pis je peux pas sortir dans les bars, mais même si je pouvais je pense que ça m'empêcherait de vivre tellement de beaux moments. Comme je m'empêche d'être en couple parce que je me dis si jamais j'ai un chum ou une blonde, ça va me prendre de mon temps pis je vais avoir [...] ça m'empêche de [...] tout [...]. Je veux juste tellement me concentrer sur l'école que y a plus rien d'autre qui compte. Ouais. P9

Moi je me suis [...] j'ai [...] je me suis restreinte quand j'ai voulu commencer à faire des arts martiaux. Parce que ben ça m'intéresse beaucoup sauf que je me suis dit ah ben, je me suis pas explicitement dit ça dans ma tête, mais c'est un peu le processus qui a été obtenu. Que ça me tentait pas d'être ceinture blanche. Donc, j'ai juste pas commencé, mais ouais. Sinon je me suis aussi restreinte, j'ai voulu participer à un concours d'écriture un moment donné, mais je me suis dit que je voudrais pas ne pas gagner ou je voudrais pas que mon texte soit pas bon. Fait que j'ai juste pas participé. Je trouve ça dommage, je mets ça sur le dos de l'anxiété de performance. P1

[...] ou même je suis allée faire du vélo la dernière fois avec P4 puis P6 puis comme rendue au parc, je sortais mes papiers de microbio parce que j'avais l'examen le lendemain puis j'étais vraiment stressée. J'étais comme qu'est-ce que fais encore dehors quand je suis supposée étudier puis comme tout le long, eux ils parlaient puis moi j'étudiais dans mon coin là genre [...] puis ouais c'est ça. P3

Pis aussi ça a affecté mes interactions sociales. Des fois les gens me posent des questions pour un devoir pis j'hésite à leur répondre parce que je me dis comme si jamais je lui réponds pis comme je lui donne la bonne réponse ça veut dire qu'il va avoir une bonne, mais moi je dois être comme la meilleure. Donc comme si jamais je te donne la réponse ça se peut que tu me battes, fait que je serai plus la meilleure des meilleurs. J'ai de la difficulté à me faire des amis parce que tu sais entre amis on est supposé s'entraider, mais en même temps je veux les aider parce que je me sens mal de pas les aider pis en même temps ça va faire monter la moyenne donc la moyenne de classe va être plus haute. P9

De manière plus générale, une participante a exprimé le fait que l'anxiété de performance touche toutes les sphères de sa vie.

Ça affecte tout, tout, tout, tout, tout. Tout est basé sur, tout est comme dû à mon anxiété de performance, comme mes relations interpersonnelles, mais la relation que j'ai avec moi-même, genre je me déteste à cause de ça, je pense, ben en partie, en tout cas. Je stresse à dire ça (rire) genre toute la relation que j'ai avec la nourriture, avec le sommeil, avec les autres, avec moi-même avec n'importe quoi est affectée à cause de l'anxiété de performance. P9

Finalement, il est possible de remarquer qu'un sentiment d'incompréhension est fort présent auprès des participants. Comme ils l'ont nommé précédemment, leurs relations sociales sont gravement affectées par leur anxiété de performance en raison du manque de compréhension de la part des membres de leur entourage.

Puis les gens qui essaient de me consoler, c'est comme ils comprennent pas ce que je vis en ce moment. P2

[...] ou des fois aussi quand j'essaie d'en parler avec les gens, comme ils comprennent pas fait qu'après ça me fait me sentir mal tu vois parce qu'ils sont comme ben arrête de penser comme ça c'est tout ou genre penses positivement, mais je suis comme ben là (rire) je vais pas le faire, changer directement comme ça alors. P8

C'est dur de dire aussi parce que tu dis aux gens qu'après tout ce que t'as fait, t'es toujours pas satisfait. Ben ils vont être fâchés, ils vont dire ben arrête de te plaindre, t'as eu telle note, t'as eu une telle chose, tu devrais être super contente arrête de te plaindre. Fait que c'est dur à dire aux gens autour de soi. P1

Ben genre parenthèse, mais comme je trouve ça vraiment déstabilisant aujourd'hui le contexte pis genre j'ai jamais été dans un environnement où c'est autant humain en ce moment pis je me sens vraiment full vulnérable avec vous pis je trouve ça vraiment fou de vivre ça avec des gens qu'on connaît pas pis t'as raison moi j'en ai jamais vraiment parlé à personne fait que ce soir c'est bizarre pis depuis tantôt j'ai comme une boule dans la gorge quand vous parlez parce que genre c'est beau qu'on se parle comme ça. P7

7.2.4. Stratégies

Les participants ont nommé différentes stratégies qu'ils utilisent ou qui leur ont été proposées afin d'affronter leur anxiété de performance, dont des stratégies qui leur permettent de gérer leur stress, des stratégies à utiliser concrètement au niveau scolaire, des stratégies qui

correspondent à de bonnes habitudes de vie à adopter ainsi que des stratégies à mettre en place au niveau social.

7.2.4.1. *Stratégies de gestion de stress*

Plusieurs participants ont affirmé utiliser des stratégies telles que de la visualisation et des techniques de respiration qui sont des stratégies qui permettent de gérer directement leur stress.

Sinon il y a aussi au secondaire, ils nous disaient aussi de prendre une grande respiration avant un examen, ça peut aider. P6

Moi je suis en [...] je fais, je sais pas comment ça s'appelle, mais je vais pas le dire (rire), mais [...] c'est de la relaxation comme asiatique. Puis quand je fais ça, ça m'aide beaucoup puis comme j'oublie tout puis c'est ça qui est important, je pense, pour moi pour réduire mon stress c'est de vider l'esprit puis comme penser à rien. P6

[...] moi c'est par la méditation, ça m'a vraiment aidée à gérer mon anxiété de performance de pouvoir, disons me voir, me visualiser à l'examen qui réussit comme des fois c'est vraiment dur pis peut-être que je le crois pas int [...] peut-être que je le crois pas à l'extérieur parce que je suis vraiment têtue, mais y a une partie de moi à l'intérieur que ça me reconforte de pouvoir être capable de me voir dans la réussite, ça me permet de me calmer. P9

Une participante consomme des substances ou utilise des techniques précises données par son psychologue.

[...] c'est vraiment pas recommandé, mais moi pour combattre mon anxiété de performance, ben comme je consomme des substances qui vont me permettre de juste lâcher prise et juste rire parce que comme sinon j'ai tellement de misère à décrocher que comme ça me prend de l'aide extérieure pour décrocher de ça, que ce soit l'alcool ou le cannabis ou d'autres [...]. P9

7.2.4.2. *Stratégies scolaires*

Plusieurs participants ont affirmé avoir recours à des stratégies mises en place en contexte scolaire, comme changer de programme, faire les exercices préparatoires ou se fixer des objectifs.

[...] tandis que quand j'ai changé de programme, je trouve que ça va mieux genre ça [...]. P4

Moi c'est vraiment plus pour les cours de science, c'est plus refaire les exercices, mais ça me rend plus comme [...] je me sens plus prêt pour l'examen donc ça réduit mon stress en même temps puis comme c'est ça là. P6

Ben moi c'est comme un moyen, que je sais pas s'il fonctionne vraiment parce que parfois il fonctionne, parfois il fonctionne pas, je sais pas. Moi en fait c'est que je me *set des goals* genre, je me fais ah c'est ça que je vais faire aujourd'hui, mais quand je fais pas ça aujourd'hui ça augmente mon stress, mais si je le fais ça c'est bon. (I : Est-ce que c'est plus comme juste être sûre de bien comprendre, une *to do list* avec des...) Ouais c'est ça. P5

7.2.4.3. *Stratégies liées aux bonnes habitudes de vie*

Certains participants ont nommé quelques éléments liés aux bonnes habitudes de vie afin de surmonter leur anxiété de performance, dont le fait d'avoir un bon sommeil, de rester dans le moment présent, de prendre du temps pour soi ou encore de faire du sport.

Ben je sais que souvent nos profs ils nous disent de dormir beaucoup, ça peut aider le lendemain à se sentir mieux donc que j'imagine que ça réduit le stress aussi en même temps. P6

Je trouve ça bien que P7 elle aborde les moments de transitions entre études, manger et autres parce que ben moi j'ai recommencé à aller au cégep cette session-ci [...] j'ai environ une heure de transport aller pis une heure retour pis j'ai trouvé ça tellement agréable de pouvoir juste être assise dans le train ou dans le métro pis de pas avoir à être en train de faire un devoir parce que je suis en métro, je peux pas me mettre à sortir mon calcul pis juste faire ça. Fait que ouais je dirais que le moment présent c'est vraiment important plus que ce que j'avais pu penser pis c'est ça. P1

7.2.4.4. *Stratégies en lien avec les relations sociales*

Plusieurs participants ont nommé l'importance d'avoir de bonnes relations sociales comme d'avoir quelqu'un à qui parler ou passer du temps avec son entourage.

[...] puis moi aussi j'ai pas autant d'amis, j'ai pas beaucoup d'amis encore [...] ça va, je trouve quelqu'un à qui parler, puis je trouve que ça aide beaucoup à notre anxiété juste de parler à quelqu'un dans le fond. P4

Pis sinon pour moi voir mon chum c'est quelque chose qui me fait vraiment du bien parce que je pense pas à l'école quand je suis avec lui ou tu sais on va souvent magasiner ensemble fait que c'est des affaires qu'on a en commun fait qu'on fait juste avoir du fun, fait que c'est un peu une échappatoire, j'imagine. Mais ouais c'est ça. P7

Ben si je peux rajouter c'est comme j'aime bien juste pour m'aérer l'esprit comme prendre une marche dehors avec mon chien ou sinon passer du temps en famille. Je trouve que ça m'aide aussi. Exemple, écouter le match de hockey avec mon frère, ça me détend parce que je fais juste penser à ça et pas à mes études. Ou écouter des émissions avec mon frère, je trouve que ça me détend vraiment. P3

Bien que les participants ont nommé de nombreuses stratégies différentes afin de faire face à leur anxiété de performance, certains participants ont affirmé s'être sentis dépourvus de stratégies efficaces ou d'être encore à la recherche de telles techniques.

[...] ou un moment donné aussi j'avais essayé de parler avec une madame, mais comme j'ai juste arrêté parce que j'étais tannée de juste parler pis on faisait juste parler pis comme je ressentais pas [...] elle disait qu'elle comprenait, mais j'avais pas l'impression qu'elle comprenait vraiment. Fait que j'étais juste tannée de parler pis pas d'avoir de résultats nécessairement concrets. P8

Je comprends fois mille ce que tu veux dire P8. Moi j'ai essayé de consulter trois fois avec quelqu'un pis j'ai jamais réussi je trouvais ça tellement bizarre, mais la personne peut-être elle s'intéresse pas à ce que je veux dire ou comme elle doit trouver ça plate ce que je suis en train de lui dire ou genre j'ai pas besoin de ça. Des fois, je suis un peu dans le déni, mais j'ai jamais aussi senti de connexion pis j'étais comme ça sert à rien anyway. P7

7.2.5. Recommandations

Finalement, des recommandations au niveau de l'environnement et du contexte du cégep ont été émises par les participants. Ils proposent d'avoir un nouveau système d'évaluation, de changer le cursus, d'accorder moins d'importance à la CRC et de favoriser la vision du progrès et d'améliorer l'accès à des services d'aide professionnelle.

OK je sais que ça va vraiment être inimaginable, mais donner moins d'importance à la cote R, sincèrement ça pourrait tellement m'aider dans mon anxiété de performance. P9

Tu sais genre, c'est fou P9 quand t'as dit faut valoriser le progrès, moi j'ai jamais accepté mes bonnes notes, mais en secondaire 3 j'étais pourrie en histoire pis la prof elle m'a prise pis j'ai reçu un petit certificat en papier qui était genre bravo tu as augmenté ta moyenne et c'est j'étais genre [...] Wow, c'est fou. Tu sais je pense que notre système d'éducation au complet depuis qu'on est jeune, est basé sur la réussite pis c'est ça qui corrompt tous nos esprits fait que je pense que ça commence beaucoup plus jeune pas à notre âge. P7

Bref, nombreux sont les résultats ressortis de cette étude. Le tableau 2 regroupe les différents thèmes sortis de l'analyse des verbatim (se référer à la page suivante, p.49).

Tableau 2
Résumé des thèmes et sous-thèmes liés aux facteurs explicatifs, répercussions, stratégies et recommandations

Facteurs explicatifs	Sous-thèmes liés aux facteurs explicatifs	Répercussions	Sous-thèmes liés aux répercussions	Stratégies	Recommandations
Pression sociale	Attentes des autres	Manifestations sur le corps		Gestion de stress	Accorder moins d'importance à la CRC
	Peur de décevoir les autres				
	Comparaison avec les autres				
Exigences élevées envers soi-même		Poids au niveau des pensées		Scolaires	Changer le cursus
Manque de confiance en soi		Sentiments		Bonnes habitudes de vie	Nouveau système d'évaluation
Contexte académique		Mécanismes de défense	Surinvestissement	Relations sociales	Accès aux services d'aide professionnelle
			Sous-investissement		
Confinement dû à la COVID-19		Impact sur le fonctionnement			Vision du progrès

8. DISCUSSION

L'étude a permis de développer les connaissances sur l'anxiété de performance chez les cégépiens. L'objectif était de mieux comprendre ce phénomène vécu par les étudiants du cégep. Les trois questions de recherche initiales ont été répondues à savoir les facteurs explicatifs de l'anxiété de performance, les répercussions de celle-ci ainsi que les besoins de ces étudiants pour l'affronter.

8.1. Retour sur la définition de l'anxiété de performance

Tout d'abord, lorsqu'ils définissaient l'anxiété de performance, l'ensemble des participants utilisaient de manière interchangeable les termes « stress » et « anxiété », c'est-à-dire qu'ils signifiaient la même chose pour eux, comme c'est le cas dans la population générale (Lupien, 2010). Cependant, le stress constitue une réaction du corps nécessaire à la survie, alors que l'anxiété correspond davantage à un état d'appréhension (Lupien, 2010). L'ensemble des participants ont défini l'anxiété de performance comme étant liée principalement à la réussite scolaire. Toutefois, comme le nomme Beaucage (1997) elle peut également se faire ressentir dans d'autres situations où la performance est de mise. C'est d'ailleurs ce que trois participants ont nommé, c'est-à-dire de la ressentir au travail ou lorsqu'il pratique leur sport. D'après plusieurs auteurs, l'anxiété de performance survient lorsqu'un individu surestime une menace et sous-estime ses propres habiletés afin de faire face aux situations perçues comme stressantes (Lupien, 2018; Zeidner, 1998; Ayres et Bristow, 2009). Toutefois, il est possible de remarquer avec les résultats de l'étude qu'un petit nombre de participants ont mentionné le fait d'avoir un manque de confiance en eux et leurs compétences. De manière générale, il est possible de constater qu'il est difficile d'avoir une seule et unique définition de ce qu'est l'anxiété de performance. En effet, la définition de ce concept varie d'un auteur à l'autre dans la littérature, mais également d'un participant à l'autre, malgré la présence de certaines similitudes.

8.2. Retour sur les facteurs explicatifs de l'anxiété de performance

Les facteurs explicatifs de l'anxiété de performance évoqués par les participants correspondent principalement à des stressors de types psychologiques et relatifs, ce qui de toute évidence n'est pas surprenant en milieu scolaire, d'autant plus qu'il s'agit du cégep. En effet, l'ensemble des facteurs nommés par les participants ne constitue pas des menaces qui sont réelles

pour tous (CESH, 2019). De plus, chaque thème lié aux facteurs explicatifs de l'anxiété de performance est un élément qui est interprété négativement par les participants d'où leur aspect psychologique plutôt que physiologique. Parmi les facteurs énoncés, il n'y en a qu'un seul qui est ressorti comme étant un stresser de type absolu, c'est-à-dire représentant une menace réelle pour tous, soit le confinement dû à la COVID-19 (CESH, 2019). Plusieurs participants ont affirmé ressentir une pression liée à la performance, tout comme c'est le cas dans l'étude de Gosselin et Ducharme (2017). La distinction avec leur étude (Gosselin et Ducharme, 2017) est que deux types de pressions ont été nommées par les participants du projet de recherche, soit la pression sociale et la pression personnelle. En effet, les participants ont affirmé avoir des exigences extrêmement élevées envers soi-même, ce qui n'avait pas été présenté dans les résultats de l'étude de Gosselin et Ducharme (2017). Toutefois, certains des facteurs explicatifs nommés par les participants, dont la peur de décevoir les autres, la peur de l'échec et le manque de confiance en soi étaient ressortis dans les résultats de leur étude (Gosselin et Ducharme, 2017). Autrement dit, les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux de l'étude de Gosselin et Ducharme (2017), bien qu'un nouvel élément soit ressorti, soit la pression personnelle.

Le facteur explicatif de la pression sociale évoquée par les participants rejoint le concept du climat social qui correspond à un concept du modèle de l'anxiété de performance élaboré et présenté dans l'étude de Segool et ses collaborateurs. (2014). Les participants s'entendent tous pour dire que leur choix de carrière ainsi que l'importance accordée au fait d'avoir une bonne CRC constituent des facteurs non négligeables lorsqu'il est question d'anxiété de performance, ce qui est également rapporté dans le modèle de l'anxiété de performance de Segool et collaborateurs (2014). D'après les résultats de la présente étude, la pression sociale correspondrait à l'un des facteurs explicatifs fondamentaux de l'anxiété de performance, ce qui a du sens puisqu'il est primordial d'avoir une motivation intrinsèque afin d'avoir une performance optimale (Lupien, 2018). En effet, lorsque la motivation est extrinsèque, comme le fait d'obtenir de bons résultats scolaires dans le but de ne pas décevoir son entourage, le stress aura tendance à augmenter alors que la performance quant à elle diminuera, comme l'affirme la chercheuse et directrice du CESH, Sonia Lupien (2018).

Les participants ont également affirmé que le contexte académique qui comprend entre autres l'importance de la CRC et le fait d'effectuer un choix de programme et d'université était un

facteur explicatif de leur anxiété de performance. C'est exactement ce que plusieurs auteurs nomment dans leurs écrits, c'est-à-dire que le système de classement par la CRC favorise la compétition entre les cégépiens, la compétitivité et la comparaison ce qui affecte par le fait même les cégépiens qui perçoivent vivre de l'anxiété de performance (Zeidner, 1998; Fournier-Plouffe, 2019). Pour tout dire, les facteurs qui expliquent et engendrent l'anxiété de performance ont du sens et sont cohérents avec la littérature actuelle à ce sujet.

8.3. Retour sur les répercussions de l'anxiété de performance

Dans la littérature, plusieurs manifestations de l'anxiété de performance peuvent survenir qu'elles soient au niveau des émotions, des pensées, des comportements ou au niveau physiologique (Zeidner, 1998; CAPRES, 2018; Levasseur, 2017, Ayres et Bristow, 2009; Lupien, 2018). C'est ce que les participants ont également affirmé. Les thèmes des manifestations sur le corps, du poids au niveau des pensées ainsi que des sentiments rapportés par les participants convergent donc avec la littérature existante à ce sujet.

Pour ce qui est des différents mécanismes de défense, les participants ont évoqué un surinvestissement dans leurs études, alors que d'autres affirmaient plutôt avoir un sous-investissement. Ceci converge avec la littérature existante qui soutient le fait que les personnes aux prises avec l'anxiété de performance ont deux types de comportements, soit faire de l'évitement ou redoubler d'effort pour assurer quelque réussite (Beaucage, 1997; Zeidner, 1998; Lupien, 2018; Fournier-Plouffe, 2019). Des participants ont nommé que leur anxiété de performance les aidait à bien performer alors que d'autres ont affirmé le contraire, c'est-à-dire qu'elle nuisait à leurs performances ce qui n'est pas surprenant puisque nous savons qu'il existe une relation en U inversé entre le stress et la performance (Lupien, 2018).

La plus grande répercussion de l'anxiété de performance est celle de l'impact sur le fonctionnement des participants, ce qui ne semble pas encore avoir été révélé dans aucune autre étude jusqu'à présent. L'ensemble des participants ont nommé la manière dont leur quotidien était affecté par l'anxiété de performance, notamment leurs activités de tous les jours. Plusieurs semblent vivre un déséquilibre occupationnel, c'est-à-dire un surinvestissement de temps dans une occupation au détriment de leurs autres occupations (Larivière et coll., 2019). Par exemple, plusieurs participants ont révélé qu'ils ne faisaient qu'étudier et se privaient de manger, de voir

des amis, d'occuper un emploi, de faire des siestes, voire même d'être en couple. Autrement dit, il est possible de constater que les étudiants du cégep ont des horaires occupationnels assez déséquilibrés et qu'ils s'empêchent de réaliser des occupations qui ont du sens pour eux. Ce résultat converge avec la littérature puisque les patrons occupationnels dépendent de plusieurs facteurs, dont celui de l'importance accordée aux différentes occupations (Townsend et Polatajko, 2013). Les participants ont affirmé prioriser leurs études plutôt que leur sommeil, leur alimentation, leur travail, leurs loisirs, etc. Étant donné que la notion d'équilibre est subjective, il n'est pas problématique d'accorder plus d'importance à certaines occupations plutôt que d'autres. En effet, chacun peut avoir sa propre perception de ce qu'est un équilibre occupationnel idéal selon ses valeurs ou sa culture par exemple, mais il demeure important d'avoir un bon nombre d'activités et de s'assurer que celles-ci soient variées, comme le soutient le modèle *Vivez Bien Votre Vie* (Moll et coll., 2015). Il est question de déséquilibre occupationnel lorsque les répercussions d'une occupation sur une autre ne sont aucunement en harmonie, cohésives et sous contrôle » (Christiansen, 1996, p.445-446), c'est ce qui est rapporté par l'ensemble des participants. Même les participants qui ont affirmé procrastiner dans leurs études vivent un déséquilibre occupationnel au même titre que les participants qui ont affirmé être constamment en train d'étudier (Townsend et Wilcock, 2004; Townsend et Polatajko, 2007). Il est important de posséder un bon équilibre à travers ses différentes activités puisque cela favorise la mise en place d'un horaire de vie satisfaisant et une bonne utilisation du temps procurant un sentiment de bien-être ainsi qu'une meilleure compétence sociale et estime de soi (Moll et coll., 2015). C'est ce que nomment les participants dans la prochaine section sur les stratégies qu'ils utilisent pour combattre leur anxiété de performance.

8.4. Retour sur les stratégies et recommandations des participants

Les études sur l'anxiété de performance se faisant rares, il a été intéressant de pouvoir connaître les besoins des cégépiens envers ce sujet. Toutefois, lorsque questionnés sur leurs besoins, ils ont plutôt fait part des stratégies qu'ils utilisaient. Dans les écrits recensés, il est ressorti que plusieurs cégépiens aux prises avec ce type d'anxiété abandonnent leurs études ou évitent d'entreprendre certains projets (Beaucage, 1997; Levasseur, 2017; St-Onge et Lemyre, 2018). Bien qu'aucun des participants n'ait abandonné leurs études, une participante a rapporté avoir changé de programme pour aller en sciences humaines, comme étant une stratégie efficace pour elle de

réduire son anxiété de performance en raison de la forte compétition en sciences naturelles. Une autre participante quant à elle a nommé avoir recours à différentes substances, dont l'alcool, le cannabis et autres afin d'être en mesure de faire face à son anxiété de performance. Selon les résultats de Ne'Eman-Haviv et Bonny-Noach (2019), l'usage de cannabis, tout comme la consommation d'alcool et l'usage médical de stimulants sur ordonnance ne sont pas significativement corrélés à l'anxiété de performance. Par conséquent, les résultats de la présente étude ne vont pas dans le même sens que celle de Ne'Eman-Haviv et Bonny-Noach (2019), bien qu'une seule participante ait fait mention d'usage de substances psychoactives. Les résultats de la présente étude divergent puisque les résultats de Ne'Eman-Haviv et Bonny-Noach (2019) confirment la présence d'une corrélation significative entre l'anxiété de performance et l'usage non médical de stimulants. Toujours selon leur étude, le tabac est aussi significativement corrélé à ce type d'anxiété. Cependant, aucun des participants de la présente étude n'a affirmé fumer des cigarettes ou utiliser des stimulants dans le but d'améliorer leurs fonctions cognitives.

Tous les participants ont affirmé ne pas avoir recours à de l'aide professionnelle, à l'exception d'une participante. Bien que celle-ci a affirmé y avoir recours, elle a aussi mentionné être insatisfaite du service et de l'avoir cessé rapidement. Nombreux sont les participants dépourvus de stratégies efficaces pour réduire ou contrôler leur anxiété de performance, ce qui n'est pas étonnant lorsqu'une étude a affirmé que les jeunes adultes entre 16 et 24 ans, c'est-à-dire la catégorie d'âge à laquelle les cégépiens appartiennent, sont ceux qui consultent le moins les services d'aide (Beyondblue, 2011). D'autres études confirment le fait que les jeunes qui ont tendance à normaliser leurs problèmes psychologiques sont moins portés à aller chercher de l'aide (Paré et Marcotte, 2014; Eisenberg et coll., 2007; St-Onge et Lemyre, 2018).

En ce qui concerne les recommandations, les participants ont évoqué la vision du progrès qui consiste à favoriser le cheminement personnel, voire la progression de chacun plutôt que la compétition avec les autres en termes de résultats académiques. Cette nouvelle façon de voir les choses converge avec les idées d'une professeure du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, soit de valoriser le dépassement de soi et non pas le dépassement des autres (Fournier-Plouffe, 2019). Les participants ont également fait mention de la mise en place d'un nouveau système d'évaluations en nommant que le système actuel met en valeur uniquement les résultats académiques. Cette

même idée est également partagée par un ancien consultant en éducation et conseiller pédagogique du cégep, monsieur Vasseur qui affirme que le développement n'est pas encouragé et que seuls les résultats comptent (Carle, 2017).

Finalement, certains participants ont nommé l'importance d'avoir de bonnes habitudes de vie comme le fait de voir ses amis, prendre du temps pour soi, faire du sport, etc. Dans le même ordre d'idées, ils mentionnent aussi l'importance d'avoir de bonnes relations sociales. Toutefois, ils se contredisent puisqu'ils ont affirmé ne pas passer de temps avec leur entourage, ne pas s'engager dans des activités sportives, ne pas se reposer en raison de leur anxiété de performance. Il est alors possible de se questionner à savoir si les cégépiens appliquent réellement les stratégies mentionnées ou s'ils ne font que les connaître et les nommer. Les deux thèmes de stratégies liées aux bonnes habitudes de vie et aux relations sociales rejoignent l'idée principale véhiculée dans un des modèles utilisés en ergothérapie, soit *Vivez Bien Votre Vie*, qui fait mention de l'importance de vivre de nombreuses expériences variées afin de vivre du bien-être et d'être en santé (Moll et coll., 2015). En ce qui concerne les dimensions « Activer votre corps, votre esprit et vos sens », « Prendre soin de soi » et « Expérimenter le plaisir et la joie » du modèle *Vivez Bien Votre Vie*, celles-ci vont dans le même sens que les stratégies en lien avec les bonnes habitudes de vie. En ce qui concerne la dimension « Créer des liens avec les autres », elle s'apparente fortement au thème des stratégies en lien avec les relations sociales où les participants ont affirmé le besoin de parler à des gens et de passer du temps avec leur entourage (Moll et coll., 2015).

En plus de faire mention de leurs stratégies, les participants ont partagé plusieurs de leurs recommandations à mettre en place au niveau de l'environnement afin de pouvoir diminuer la pression sociale omniprésente au cégep, mais dans la population générale également.

8.5. Limites

L'échantillon retenu dans cette étude est de petite taille ce qui signifie que les résultats ne sont pas forcément généralisables à tous les étudiants du cégep qui perçoivent vivre de l'anxiété de performance. Sachant que certaines personnes avec de l'anxiété de performance ont tendance à éviter certaines situations, il se peut que le taux de participation de l'étude ait été faible pour cette raison. De plus, plusieurs participants provenaient du même cégep, il se pourrait alors que le facteur du contexte académique, bien que similaire, varie en fonction du cégep fréquenté. La

majorité des participants étaient dans le même programme, soit les sciences de la nature et avaient tous entre 17 et 19 ans, sans oublier qu'ils étaient tous en première année d'études à l'exception d'une participante, rendant l'échantillon plutôt homogène. Une autre limite peut être le fait que tous les participants du premier groupe se connaissaient, ce qui a pu limiter leur participation de peur d'être jugés ou critiqués selon leurs réponses. En effet, le premier groupe semblait être plus gêné et offrait souvent que de courtes réponses. Une autre limite est que la chercheuse étudiante en est à sa première expérience de recherche qualitative, ce qui peut avoir influencé l'analyse des verbatim. Finalement, le vécu de la chercheuse étudiante et celui de ses proches avec l'anxiété de performance peuvent avoir influencé l'analyse thématique en étant moins objective et plus dans l'interprétation des données.

8.6. Forces

Il s'agit de la première étude portant sur l'anxiété de performance chez des étudiants du cégep, et ce, sous un angle de l'ergothérapie. Les résultats de l'étude sont les premiers à rapporter des répercussions occupationnelles de l'anxiété de performance, sans oublier que plusieurs recommandations ont été émises par les participants eux-mêmes renchérissant le fait que cette étude figure parmi les premières à considérer le point de vue des cégépiens. Finalement, les participants provenaient d'au moins cinq cégeps différents, malgré leur petit échantillon.

8.7. Implications pour la pratique en ergothérapie

Cette étude a permis de déterminer que les facteurs expliquant et engendrant l'anxiété de performance sont majoritairement des facteurs environnementaux, bien que certains facteurs étaient plus personnels. De plus, cette étude a mis en lumière les diverses répercussions occupationnelles de l'anxiété de performance. Par conséquent, il serait faux de croire que l'ergothérapeute n'a pas de rôle à jouer lorsqu'il est question d'anxiété de performance. En effet, les ergothérapeutes sont des professionnels de la santé qui peuvent intervenir au niveau de la personne, de l'occupation et bien évidemment de l'environnement, selon le *Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada* (ACE, 2012). À titre d'agent de changement, les ergothérapeutes pourraient revendiquer des environnements capabilisants, aussi communément appelés capacitants (Falzon, 2008). Ce concept correspond à l'environnement idéal qui se veut un espace permettant aux individus d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences, d'accroître leurs occasions

d'action, leur niveau de contrôle sur leurs tâches et sur la façon dont ils les réalisent (Falzon, 2008). Falzon (2008) indique qu'un environnement constitue un ensemble complexe qui comprend des outils, des équipements et la technique, mais également des connaissances et des méthodes essentielles à l'accomplissement de l'occupation humaine (Falzon, 2008). Autrement dit, il serait du ressort des ergothérapeutes de mettre en place des interventions au niveau de l'environnement du cégep pour réduire l'anxiété de performance selon une approche populationnelle et à titre de prévention et de promotion de la santé. Connaissant maintenant les principaux facteurs de l'anxiété de performance, les ergothérapeutes peuvent davantage cibler leurs interventions comme créer un programme de sensibilisation à l'anxiété de performance qui comprend des activités d'enseignement sur les bonnes habitudes de vie. Les ergothérapeutes pourraient aussi agir à titre de consultants auprès des enseignants du cégep ou tout autre intervenant de ce milieu (ex. : agent de sécurité, directeur, aides pédagogiques individuelles, etc.) afin de leur offrir du soutien quant aux étudiants aux prises avec de l'anxiété de performance.

8.8. Futures recherches

Très peu d'études ont été réalisées en ce qui concerne l'anxiété de performance auprès des cégépiens. Les recherches au sujet de l'anxiété de performance sont encore à leur début et encore plus selon une perspective ergothérapique. La présente étude pourrait être réalisée à nouveau, mais cette fois-ci à plus grande échelle, c'est-à-dire avec un plus grand nombre de participants. Il pourrait également être intéressant de faire une étude avec un échantillon un peu plus hétérogène (ex. : des cégépiens dans une technique ou effectuant un retour aux études, de différentes cultures et origines ethniques, provenant de différents milieux, etc.) ou encore une étude qui détermine si des différences existent entre les étudiants de première année par rapport aux étudiants de deuxième année de cégep. Il pourrait être intéressant de voir si l'anxiété de performance est également présente au niveau des études supérieures, sachant que l'admission au programme universitaire qui correspondait à un facteur explicatif n'en est plus forcément un lorsque l'étudiant réussit à entrer dans son programme d'étude. L'ensemble des participants ont su nommer plusieurs stratégies pertinentes afin de faire face à l'anxiété de performance en contexte collégial, mais tout porte à croire qu'ils n'y ont pas forcément recours. Autrement dit, ils les connaissent parfaitement bien, mais ne les appliquent pas dans leur quotidien. Sachant ceci, il serait fort intéressant de mener

une étude portant sur les différentes stratégies utilisées par les cégépiens dans le but de distinguer celles qui leur sont réellement bénéfiques ou non.

9. CONCLUSION

L'étude a permis l'avancement des connaissances quant au phénomène de l'anxiété de performance en permettant de déterminer les différents facteurs explicatifs et les répercussions de celle-ci ainsi que les besoins des cégépiens. Comme les facteurs sont majoritairement liés à l'environnement et que les répercussions affectent principalement les occupations des étudiants, il n'y a aucun doute quant à l'implication des ergothérapeutes pour trouver des solutions à ce problème de société. Les recherches devraient se poursuivre de sorte que le nombre d'abandons au niveau des études collégiales diminue ou encore afin d'éviter que les étudiants du cégep ne se sentent obligés de changer de programme pour assurer leur réussite, c'est-à-dire l'obtention d'un diplôme.

RÉFÉRENCES

- Association canadienne des ergothérapeutes (ACE). (s. d.). *L'ergothérapie et la santé mentale*. <https://www.caot.ca/document/4105/Mental%20Health%20-%20FS.pdf>
- Ayres, B., et Bristow, M. (2009). *Anxiety in college students*. Nova Science Publishers, Inc.
- Beaucage, B. (1997, octobre). L'anxiété de performance ou la réussite à tout prix. *Vies-à-vies*, 10(2), 1-2. <http://cesar.umontreal.ca/apprentissage/visavies/v10n2-1.pdf>
- Bélanger, R., Briand, C. et Marcoux, C. (2006). Le modèle de l'occupation humaine : un modèle qui considère la motivation dans le processus de réadaptation psychosociale des personnes aux prises avec des troubles mentaux. *Le partenaire*, 13(1), 8-15.
- Beyondblue. (2011). *Clinical practice guidelines : Depression in adolescents and young adults*. http://www.24hmb.com/voimages/web_image/upload/file/20140614/20851402752241427.pdf
- Boghokian, R. (2020, 5 mai). L'anxiété de performance chez les jeunes. *Journal Métro*. <https://journalmetro.com/carrieres/education/2443632/1-anxiete-de-performance-chez-les-jeunes/>
- Brillon, P. (s. d.). *Anxiété de performance* [vidéo]. Télé-Québec. <http://fautenparler.telequebec.tv/emissions/societe-performance/anxiete-performance>
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). (2020a). *La cote de rendement au collégial : aperçu de son rôle et de son utilisation*. https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/09/CRC_Apercu-Role_utilisation-BCI-septembre2020.pdf
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). (2020b). *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*. https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/09/CRC-Ce-quelle-est_Ce-quelle-fait-BCI-16-septembre-2020.pdf
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). (2020c). *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat, 2020-2021*. <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2020-2021.pdf>
- Carle, S. (2017, printemps). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 34-43. https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/carle-vol.30-3_erratum_p39_0.pdf
- CEFRIO. (2018). L'usage des médias sociaux au Québec. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2020/09/netendances-2018-usage-medias-sociaux.pdf>

- Cégep régional de Lanaudière (2020). *Transition secondaire-cégep*. <https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/terrebonne/futurs-etudiants/transition-secondaire-cegep>
- Centre d'études sur le stress humain (CESH). (2019). *Stresseurs*. <https://www.stresshumain.ca/le-stress/quest-ce-que-le-stress/stresseurs/>
- Cheng, W.-N. K., Hardy, L. et Markland, D. (2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance anxiety: rationale and initial measurement development. *Psychology of Sport & Exercise*, 10(2), 271–278. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.08.001>
- Cheng, W.-N. K. et Hardy, L. (2016). Three-dimensional model of performance anxiety: tests of the adaptive potential of the regulatory dimension of anxiety. *Psychology of Sport & Exercise*, 22, 255–263. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.07.006>
- Collin, J. (s. d.). *Les valeurs de la société de performance* [vidéo]. Télé-Québec. <http://fautenparler.telequebec.tv/emissions/societe-performance/valeurs-societe-performance>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35748/capres-dossier-sante-mentale-etudiants-collegiaux-universitaires-2018.pdf>
- de Gaulejac, V. (2017). Vivre dans une société paradoxante. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 24(2), 27-40. doi:10.3917/nrp.024.0027
- Do Live Well. (2015). *Description du modèle*. <https://dolivewell.ca/fr/what-is-dlw/>
- Eisenberg, D., Golberstein, E. et Gollust, S. E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care*, 45(7), 594-601. doi: 10.1097/MLR.0b013e31803bb4c1
- Finn, K. et Guay, M-C. (2012). Perfectionnisme et contingentement universitaire : existe-t-il un lien ? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(2), 252–261. <https://doi.org/10.1037/a0029618>
- Fortin, M.F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Fournier-Plouffe, M. (2019, hiver). Réduire l'anxiété de performance au collégial – Deux leviers d'actions pour les professeurs. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 3-9.
- Gosselin, M-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92–104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>

- Gouvernement du Québec. (2020). *Cote de rendement au collégial*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/universites/etudiants-a-luniversite/admission-a-luniversite/cote-de-rendement-au-collegial-cote-r/>
- Keptner, K. M., Harris, A. L., Mellyn, J. C., Neff, N. R., Rassie, N., & Thompson, K. M. (2016). Occupational therapy services to promote occupational performance, performance satisfaction, and quality of life in university freshmen: a pilot study. *Occupational Therapy in Mental Health, 32*(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/0164212X.2015.1135094>
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A-S. et Boivin, M. (2019). Adjustment Trajectories During the College Transition: Types, Personal and Family Antecedents, and Academic Outcomes. *Research in Higher Education, 60*(5), 684-710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Levasseur, J. (2017). *Forum étudiant et Parlement des jeunes 2018 – L’anxiété de performance chez les jeunes*. www.paricilademocratie.com/document/604
- Lupien, S. (2018, automne). L’anxiété de performance chez les jeunes. *Mammoth Magazine, 18*, 6-9. <https://www.stresshumain.ca/wp-content/uploads/2018/09/Mammoth-magazine2018-FR-1.pdf>
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress – Des conclusions scientifiques – Une présentation facile*. (4^e éd.). Les Éditions au Carré inc.
- Marceau, K. et Rinfret, T. (réalisateurs). (2017, 13 décembre). Société de performance (saison 1, épisode 6) [Épisode d’une émission télévisée]. Dans R. Meloche (réalisateur), *Faut en parler*. Télé-Québec. <https://ici.tou.tv/faut-en-parler/S01E06>
- Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur. (2017). *Les faits saillants – Prévisions de l’effectif étudiant au collégial, 2017-2026*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/accés_info/Statistiques/Effectif_etudiant_collegial/Faits_saillantsPrevColl_Ed2017_nouveau_montage.pdf
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2018, 19 février). *Statistiques de santé et de bien-être selon le sexe - Tout le Québec*. <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/taux-d-emploi-selon-le-niveau-d-etudes/>
- Ministère du Travail, de l’Emploi et de la Solidarité sociale. (2019, janvier). *État d’équilibre du marché du travail – Diagnostic pour 500 professions*. https://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_etat_equilibre.pdf

- Molineux, M. (2004). *Occupation for occupational therapists* (1^{re} éd.). Blackwell Pub.
- Moll, S. E., Gewurtz, R. E., Krupa, T. M., Law, M. C., Larivière, N., & Levasseur, M. (2015). “Do-Live-Well” : A Canadian framework for promoting occupation, health, and well-being. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(1), 9-23. doi:10.1177/0008417414545981
- Ne’Eman-Haviv, V. et Bonny-Noach, H. (2019). Substances as self-treatment for cognitive test anxiety among undergraduate students. *Journal of Psychoactive Drugs*, 51(1), 78–84. <https://doi.org/10.1080/02791072.2018.1564090>
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2014). *Approche populationnelle en promotion de la santé et en prévention : compétences attendues des ergothérapeutes*. <https://www.oeq.org/publications/occupation-ergotherapeute/articles-sur-la-pratique-professionnelle/17-approche-populationnelle-en-promotion-de-la-sante-et-en-prevention-competences-attendues-des-ergotherapeutes.html>
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2016). *L’utilisation de modèles et d’approches propres à notre profession : faire ressortir notre spécificité d’ergothérapeute*. Ergothérapie express. https://www.oeq.org/DATA/ARTICLESPECIAL/77~v~modeleapproche_specificiteergo.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L’analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Paré, M-L. et Marcotte, D. (2014, juillet). La consultation de services psychologiques chez les jeunes adultes : enjeux et pistes de solution. *Psychologie Québec*, 31(4), 29-31. https://dc7bba04-01c6-477c-93aa-229560771cac.filesusr.com/ugd/6a471c_aa82e5b0389441f9b5f2ae0e5db54d35.pdf
- Pelbois, J. (2017a). *L’anxiété de performance chez les collégiens – Ce qu’il faut savoir pour mieux le comprendre*. <https://www.stresshumain.ca/wp-content/uploads/2017/06/3DepliantSymptomesetCauses.pdf>
- Pelbois, J. (2017b). *L’anxiété de performance chez les collégiens - Ce qu’il faut savoir pour mieux le comprendre – Version parents*. <https://www.stresshumain.ca/wp-content/uploads/2017/06/2DepliantSolutionParent.pdf>
- Pelbois, J. (2017c). *L’anxiété de performance chez les collégiens - Ce qu’il faut savoir pour mieux le comprendre – Version étudiants*. <https://www.stresshumain.ca/wp-content/uploads/2017/06/1DepliantSolutionEtudiant.pdf>
- Perron-Langlois, A. (2018, 21 août). On n’a plus les cégépiens qu’on avait... et on en a davantage!. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1119280/cegep-etudiant-adulte-dec-technique-pre-universitaire-quebec>

- Pion, I. (2017, 9 juin). Quand la performance engendre l'anxiété. *La Tribune*.
<https://www.latribune.ca/actualites/quand-la-performance-engendre-lanxiete-af906f967b0425be94d0a0eb68a6705e>
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141–155.
- Segool, N. K., von der Embse, N. P., Mata, A. D. et Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: an exploratory study. *School Mental Health : A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 6(1), 50–61.
<https://doi.org/10.1007/s12310-013-9111-7>
- Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke. (2011). *L'anxiété de performance*. https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1V56852YQ-CZDD5V-PCJ/anxiete_performance-1.pdf
- St-Onge, M., et Lemyre, A. (2018). L'expérience des étudiantes et étudiants du secteur collégial par rapport à leurs difficultés psychologiques. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 41(1), 329-355.
- Townsend, E. A. et Polatajko, H. J. (2013). *Habiliter à l'occupation : Faire avancer la perspective ergothérapique de santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2e éd., traduit par Noémi Cantin). Ottawa (ON) : CAOT Publications ACE.
- Townsend, E., & Wilcock, A. A. (2004). Occupational justice and client-centred practice: a dialogue in progress. *Canadian Journal of Occupational Therapy. Revue Canadienne D'ergotherapie*, 71(2), 75–87.
- Townsend, E., Polatajko, H. J. et Association canadienne des ergothérapeutes. (2007). *Enabling occupation II : advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupation*. Canadian Association of Occupational Therapists.
- Télé-Québec. (2020). *Société de performance*.
<http://fautenparler.telequebec.tv/emissions/societe-performance>
- Université Laval. (2020). *Programmes contingentés*.
<https://www.ulaval.ca/admission/preparez-votre-dossier/programmes-contingentes#:~:text=Programme%20pour%20lequel%20le%20nombre,au%20nombre%20de%20places%20disponibles>
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206-222.
 doi:10.1037/ppm0000047
- Wilcock, A. A. (1998). *An occupational perspective of health*. Thorofare, NJ: Slack Inc.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety : the State of the Art*. Kluwer Academic Publishers.
<https://doi.org/10.1007/b109548>

ANNEXE A

GUIDE D'ENTREVUE POUR LE GROUPE DE DISCUSSION

Durée totale : 90 minutes

Introduction (5 minutes) :

Accueil, présentation des participants et de l'animateur (cégep, année d'étude et programme)

Bloc 1 - Définition et perception (20 minutes) :

Comment définissez-vous l'anxiété de performance ? Qu'est-ce que l'anxiété de performance pour vous ?

Comment se manifeste-t-elle chez vous ? Donnez-moi des exemples.

Lors de quelles situations ressentez-vous de l'anxiété de performance ?

Bloc 2 - Facteurs explicatifs (20 minutes) :

Qu'est-ce qui fait que vous ressentez de l'anxiété de performance, selon vous ? Autrement dit, quels sont les facteurs qui causent votre anxiété de performance ? Donnez-moi des exemples.

Bloc 3 – Répercussions (20 minutes) :

Comment votre anxiété de performance vous affecte-t-elle dans votre vie de tous les jours ?

Est-ce qu'elle vous empêche de faire ou de réaliser certaines choses ? Si oui, lesquelles ?

Diriez-vous que votre qualité de vie est affectée par votre anxiété de performance ?

Bloc 4 – Besoins et stratégies (20 minutes) :

Que faites-vous pour combattre votre anxiété de performance ?

Avez-vous recours à des services d'aide du cégep ou encore des services professionnels ?
Donnez-moi des exemples.

Quels sont vos besoins afin de faire face à votre anxiété de performance ? Qu'est-ce qui serait aidant pour vous afin d'affronter votre anxiété de performance ?

5 minutes :

Mot de la fin, questions, remerciements