



Psychologie sociale

Le workaholisme et l'engagement dans les études : des mécanismes explicatifs dans les relations entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants

*Students' workaholism and engagement: Explanatory mechanisms in the
relationships between psychological need thwarting and ill-being*

E. Sandrin, N. Gillet*

*Département de psychologie, UFR arts et sciences humaines, université de Tours, 3, rue des Tanneurs,
37041 Tours cedex 1, France*

Reçu le 5 octobre 2015 ; accepté le 11 février 2016

Résumé

L'objectif général de cette recherche est de tester les effets directs et indirects (via le workaholisme et l'engagement dans les études) de la frustration des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation sur l'épuisement émotionnel, l'anxiété et la solitude émotionnelle des étudiants. Trois cent cinquante-deux étudiants (62 hommes et 290 femmes) inscrits en Licence 1 de psychologie ont complété un questionnaire permettant de mesurer ces différents construits. Les résultats d'une modélisation en pistes causales révèlent que la frustration des besoins psychologiques est positivement reliée à l'épuisement émotionnel, à l'anxiété et à la solitude émotionnelle des étudiants. En outre, nous démontrons le rôle médiateur du workaholisme et de l'engagement dans les études dans ces relations entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants. Les implications théoriques et pratiques de ce travail sont discutées.

© 2016 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Frustration des besoins psychologiques ; Mal-être ; Workaholisme ; Engagement ; Étudiants

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : nicolas.gillet@univ-tours.fr (N. Gillet).

<http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.003>

1269-1763/© 2016 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Abstract

The main purpose of the present research is to test the direct and indirect effects (through students' workaholism and engagement) of the thwarting of the psychological needs for autonomy, competence, and relatedness on emotional exhaustion, anxiety, and emotional loneliness. Three hundred and fifty-two introductory psychology students (62 men and 290 women) at a French university completed a questionnaire to assess these different constructs. Results of a path analysis reveal that psychological need thwarting positively relates to emotional exhaustion, anxiety, and emotional loneliness. Moreover, our findings show the mediating role of workaholism and study engagement in these relationships between psychological need thwarting and ill-being. Theoretical and practical implications of this work are discussed.

© 2016 Société française de psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Keywords: Psychological need thwarting; Ill-being; Workaholism; Engagement; Students

1. Contexte universitaire et difficultés quotidiennes des étudiants

L'entrée à l'université conduit à un grand nombre de changements dans la vie quotidienne de la population estudiantine (e.g., relations familiales et sociales). Plus précisément, le passage du statut de lycéen à celui d'étudiant pousse 60 % des étudiants de première année à quitter le domicile familial (Grebout & Barumandzadeh, 2005) afin de se rapprocher géographiquement de leur lieu d'études (Boyer, Coridian, & Erlich, 2001). S'ensuit une déstructuration des relations amicales, avec d'un côté l'éclatement des groupes lycéens, et de l'autre des liens fragiles entre étudiants, construits autour des enseignements plutôt que des affinités (Boyer et al., 2001). Face à ces éléments et aux difficultés qu'engendre l'enseignement à proprement parler (e.g., perte de confiance en ses capacités), les étudiants primo-inscrits finissent par se sentir seuls et peu soutenus (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2009).

Par ailleurs, ils doivent s'adapter à l'organisation universitaire imposée par leur nouveau cadre de travail. Ces changements se traduisent notamment par des emplois du temps qui alternent entre temps contraints et temps libres en dépit d'une importante quantité de travail (Boyer et al., 2001). Cette nouvelle autonomie est souvent appelée « liberté piège » par les étudiants eux-mêmes, puisqu'ils doivent apprendre à s'autoréguler, à s'auto-motiver et à gérer leur temps dans chaque domaine de vie, sans y être préparés. De plus, avec l'affaiblissement des contraintes temporelles et institutionnelles, les étudiants ont tendance à accumuler plusieurs activités, notamment professionnelles. Cela s'explique notamment par leurs conditions de vie trop souvent précaires (Dequire, 2007). Selon l'Observatoire de la vie étudiante, 45 % des étudiants français ont exercé une activité rémunérée en 2013 et ce malgré un travail mal rétribué. Plus précisément, 35 % d'entre eux avaient un emploi avec un temps de travail inférieur à un mi-temps, 6 % exerçaient une activité professionnelle moins de six mois par an avec un temps de travail supérieur à un mi-temps, 13 % exerçaient une activité professionnelle peu compatible avec la poursuite et la réussite des études (plus d'un mi-temps et au moins six mois par an), les autres étant en stage ou en alternance. Cette autonomie de façade liée à l'université et le manque d'autonomie financière typique des étudiants font que ces derniers présentent des niveaux élevés d'anxiété (Boujut et al., 2009). En effet, ne pas pouvoir initier ses propres actions ou ses propres projets et ne pas avoir l'impression d'avoir des conditions favorisant sa réussite universitaire peuvent rendre un étudiant inquiet mais également épuisé à force de s'investir dans de multiples activités.

Par ailleurs, depuis plusieurs décennies, nous avons constaté une massification de la population estudiantine (Millet, 2012). En effet, dans la très large majorité des filières, l'entrée

Pour citer cet article : Sandrin, E., & Gillet, N. Le workaholisme et l'engagement dans les études : des mécanismes explicatifs dans les relations entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants. *Pratiques psychologiques* (2016), <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.003>

à l'université ne fait pas l'objet d'une sélection particulière et la seule condition pour y avoir accès est l'obtention du baccalauréat. Or, cette non-régulation s'oppose aux hautes exigences intellectuelles que l'université impose au quotidien (Jellab, 2011). De nombreux étudiants ont conscience de ce paradoxe et cela entraîne chez eux des croyances irrationnelles en lien avec les examens et l'échec associé (Walburg, Arnault, & Callahan, 2014). À cet égard, l'entrée à l'université devient une source de stress considérable, notamment avec l'apparition de tracés quotidiens dont les étudiants ne faisaient pas l'expérience antérieurement (e.g., peur de l'échec universitaire et du chômage après les études, gestion du temps, dépendance financière) (Réveillère, Nandrino, Saily, Mercier, & Moreel, 2001). Elle remet également en question les repères qu'ils s'étaient construits, générant ainsi des niveaux élevés d'anxiété pouvant mener à des situations d'épuisement émotionnel (une des dimensions caractérisant l'épuisement professionnel selon Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) si les étudiants s'investissent intensément dans leurs études tout en ayant constamment le sentiment de ne pas être suffisamment compétents pour faire face à ces nouvelles exigences.

Tous ces éléments nous amènent à nous interroger sur le mal-être des étudiants et plus précisément à tenter d'identifier les facteurs à l'origine de ce mal-être. Aussi, avons-nous décidé d'étudier les relations entre la frustration des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation (voir Deci & Ryan, 2012) et des indicateurs de mal-être chez les étudiants à savoir l'épuisement émotionnel, l'anxiété-état et la solitude émotionnelle. Premièrement, le besoin d'autonomie indique que l'individu souhaite être à l'initiative de ses actions, libre et autodéterminé (deCharms, 1968). Deuxièmement, le besoin de compétence renvoie au sentiment d'interagir efficacement avec son environnement (White, 1959). Troisièmement, le besoin d'affiliation se réfère au sentiment d'être lié à des personnes considérées comme importantes (Baumeister & Leary, 1995). Quatrièmement, l'épuisement émotionnel est une des composantes de l'épuisement professionnel (Maslach et al., 2001) et renvoie au sentiment d'être surchargé et vidé de toutes ses ressources sur le plan émotionnel (Brouwers & Tomics, 2000). Cinquièmement, Cattell et Scheier (1961) définissent l'anxiété-état comme l'état émotionnel d'une personne dans une situation donnée, marqué par des sentiments subjectifs d'appréhension, de tension, de nervosité, voire même d'inquiétude. Finalement, la solitude émotionnelle se caractérise par des sentiments de vide intenses et d'abandon, résultant généralement d'une absence de relations sociales ou d'attachement émotionnel proche (Weiss, 1973).

Afin de mieux comprendre les liens entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants, nous avons également choisi de nous intéresser aux mécanismes explicatifs de ces relations. Aussi, avons-nous considéré que le workaholisme et l'engagement dans les études pourraient expliquer ces effets de la frustration des besoins psychologiques sur le mal-être. Schaufeli, Taris et Van Rhenen (2008) ont défini le workaholisme comme une pulsion interne irrésistible poussant l'individu à travailler excessivement mais l'opérationnalisation de ce construit a considérablement au cours des dernières décennies. Plus précisément, nous sommes passés d'une mesure unidimensionnelle (i.e., nombre d'heures travaillées par semaine ; Mosier, 1983) à des approches multidimensionnelles mettant par exemple l'accent sur l'implication dans le travail, la tendance compulsive à travailler et la satisfaction au travail (Spence & Robbins, 1992). Certaines de ces modélisations ont été très largement critiquées en raison de leur caractère réducteur mais aussi car elles intégraient dans le même temps des caractéristiques du workaholisme (e.g., la dimension compulsive du travail) et des conséquences de celui-ci (e.g., la satisfaction au travail).

Aujourd'hui, le workaholisme est fréquemment opérationnalisé à travers deux composantes : la tendance à travailler à l'excès (i.e., travail excessif) et le fait d'être obsédé par son travail

même en l'absence de contraintes (i.e., travail compulsif). Par ailleurs, selon [Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá et Bakker \(2002\)](#), l'engagement correspond à un état d'esprit positif à l'égard d'une activité qui se définit par la vigueur, le dévouement et l'absorption. La vigueur se caractérise par de hauts niveaux d'énergie et de résilience dans une activité, même en cas de difficultés. Le dévouement renvoie à une forte implication dans une activité, avec des sentiments d'enthousiasme, d'inspiration, de fierté et de défi. Quant à l'absorption, elle se caractérise par une concentration accrue à l'égard de l'activité, au point de ne s'en détacher que difficilement. Cette approche est bien différente de celles utilisées pour étudier l'engagement organisationnel ([Allen & Meyer, 1996](#)) ou l'engagement envers le superviseur ([Landry & Vandenberghe, 2012](#)). En effet, les chercheurs s'intéressant à l'engagement organisationnel étudient le lien qui unit les salariés à leur organisation, alors que ceux qui mettent l'accent sur l'engagement envers le superviseur analysent les relations entre les employés et leur supérieur hiérarchique, en distinguant l'engagement affectif, l'engagement normatif, l'engagement par sacrifices perçus et l'engagement par manque d'alternatives (e.g., [Bentein, Vandenberg, Vandenberghe, & Stinglhamber, 2005](#)).

Les arguments théoriques, les recherches déjà effectuées sur les relations entre la frustration des besoins psychologiques, le workaholisme, l'engagement et le mal-être des individus, ainsi que les hypothèses que nous avons formulées sont détaillés dans les sections suivantes.

2. Frustration des besoins psychologiques et mal-être

Il a été démontré que la satisfaction des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation est positivement associée au bien-être psychologique ([Gunnell, Crocker, Mack, Wilson, & Zumbo, 2014](#); [Stenling, Lindwall, & Hassmén, 2015](#)), contrairement à la frustration de ces besoins qui est reliée à des conséquences néfastes pour l'individu ([Gillet, Fouquereau, Forest, Brunault, & Colombat, 2012](#); [Gunnell, Crocker, Wilson, Mack, & Zumbo, 2013](#)). Par exemple, quelques études ont montré que la frustration des besoins psychologiques était positivement corrélée au burnout ([Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, & Lonsdale, 2014](#); [Gillet, Fouquereau, Lequeur, Bigot, & Mokoukolo, 2012](#)), et plus précisément à l'épuisement émotionnel ([Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumanis, 2011](#)). Des travaux antérieurs ont également démontré que la frustration des besoins psychologiques est positivement reliée aux émotions négatives ([Gillet, Fouquereau, Lequeur et al., 2012](#); [Gunnell et al., 2013](#)), contrairement à la satisfaction de ces besoins qui permet de limiter l'anxiété ([Gillet, Fouquereau, Huyghebaert, & Colombat, sous presse](#); [Quested et al., 2011](#)) et la solitude ([Wei, Shaffer, Young, & Zakalik, 2005](#)).

Plus généralement, la frustration des besoins psychologiques est associée au mal-être des individus et à une altération du fonctionnement de l'individu ([Vansteenkiste & Ryan, 2013](#)). Cela entraîne des risques de stress chronique, une dépense d'énergie considérable et une impression négative de soi et des autres ([Bartholomew et al., 2014](#)). Aussi, au vu de ces effets délétères de la frustration des besoins psychologiques, nous formulons l'hypothèse selon laquelle la frustration de ces besoins serait positivement associée à l'épuisement émotionnel, l'anxiété-état et la solitude émotionnelle dans un contexte universitaire.

3. Frustration des besoins psychologiques, workaholisme et engagement dans les études

Bien que cette notion n'ait pas toujours fait consensus dans la littérature ([Schaufeli, Taris, & Bakker, 2006](#)), le workaholisme est aujourd'hui considéré un phénomène néfaste pour l'individu (voir [Guédon & Bernaud, 2015](#); [Machado, Desrumaux, & Dose, 2015](#)). Il est, par exemple,

associé à la détérioration des relations sociales (Ng, Sorensen, & Feldman 2007), au stress (Andreassen, Ursin, & Eriksen, 2007) et à la diminution de la satisfaction de vie (Bovornusvakoel, Vodanovich, Ariyabuddhiphongs, & Ngamake, 2012). Même si ce phénomène concerne initialement les salariés, cette définition du workaholisme ne s'applique pas exclusivement à une activité professionnelle mais peut, plus généralement, s'appliquer à un travail surinvesti (e.g., les études universitaires). D'ailleurs, plusieurs recherches récentes ont commencé à étudier le workaholisme chez les étudiants (Chamberlin & Zhang, 2009).

La relation entre la frustration des besoins psychologiques et le workaholisme a été peu étudiée dans la littérature mais Andreassen, Hetland et Pallesen (2010) ont tout de même montré que les niveaux de workaholisme sont plus élevés lorsque les besoins psychologiques ne sont pas satisfaits. En effet, un étudiant qui est confronté dans son parcours universitaire à des conditions dans lesquelles son besoin d'autonomie est frustré sera contraint de fournir plus d'efforts pour réussir. En effet, dans ce cas, en plus de devoir mener ses activités à bien, il doit aussi se motiver pour et par soi-même car ce qu'il doit faire ne correspond pas nécessairement à ce qu'il aurait choisi, valorisé ou apprécié. En d'autres termes, une pression interne conduirait alors l'étudiant à travailler et à penser davantage à ses études afin de réussir. En outre, si un étudiant ne se sent pas compétent dans les tâches qui lui incombent, il pourrait travailler plus que nécessaire afin de les accomplir ou d'améliorer ses habiletés (e.g., lectures complémentaires, stages optionnels). S'il ne se sent pas non plus lié à autrui, il sera contraint de travailler sans le soutien d'un pair, et, par conséquent, davantage pour faire face aux difficultés (e.g., incompréhensions liées aux cours ou à l'organisation du travail). Au regard de ces éléments, nous formulons l'hypothèse selon laquelle la frustration des besoins psychologiques serait positivement associée au workaholisme.

Par ailleurs, quelques études ont pu mettre en évidence que la frustration des besoins psychologiques était négativement corrélée à l'engagement (e.g., Gillet, Fouquereau, Lequeur et al., 2012), mais essentiellement dans la sphère professionnelle et non dans le contexte universitaire. De plus, différents travaux ont montré que la frustration des besoins psychologiques diminuait la vitalité subjective et les affects positifs (Bartholomew et al., 2011 ; Gillet, Fouquereau, Forest et al., 2012 ; Gunnell et al., 2013). Ces concepts peuvent se rapprocher des dimensions de l'engagement comme la vigueur (haut niveau d'énergie) et le dévouement (sentiments d'enthousiasme). Aussi, nous supposons que la frustration des besoins psychologiques serait négativement liée à l'engagement dans les études. En effet, la frustration des besoins limite le développement personnel tout en augmentant la passivité de l'individu et son mal-être (Schreurs, Van Emmerik, Van den Broeck, & Guenter, 2014). Dans ce cas, la personne est alors amenée à se désengager de son activité qui ne lui procure ni plaisir, ni satisfaction.

4. Workaholisme, engagement dans les études et mal-être des étudiants

Les recherches proposant d'étudier conjointement l'influence de l'engagement et du workaholisme sur les attitudes et les comportements individuels mettent en évidence des effets très différents. En effet, il a été démontré que l'engagement au travail est associé à des conséquences positives pour l'individu (e.g., sentiments de fierté et de satisfaction) (Saks, 2006), alors que le workaholisme produit des effets néfastes (e.g., détérioration de l'état de santé perçue, conflits travail-famille) (Del Libano, Llorens, Salanova, & Schaufeli, 2012 ; Schaufeli et al., 2008). Quelques études se sont également intéressées aux relations qui existent entre le workaholisme et l'anxiété (Schaufeli et al., 2008), de même qu'entre le workaholisme et l'épuisement émotionnel (Littman-Ovadia, Balducci, & Ben-Moshe, 2014 ; van Beek, Hu, Schaufeli, Taris, &

Schreurs, 2012). Plus généralement, les recherches ont pu démontrer que le workaholisme est associé à une mauvaise santé psychologique (Ng et al., 2007 ; Schaufeli, Bakker, van der Heijden, & Prins, 2009).

Des résultats similaires ont été rapportés par Clark, Michel, Zhdanova, Pui et Baltes (sous presse) dans une méta-analyse récente. Selon ces auteurs, ce lien significatif entre le workaholisme et le mal-être s'explique par la pression que les workaholiques s'imposent dans l'accomplissement de leurs tâches, ainsi que la culpabilité et l'anxiété ressenties lorsqu'ils ne travaillent pas. Ils ne profitent pas non plus de leur temps libre pour s'investir dans des activités de loisir ou pour récupérer, physiquement et mentalement, ce qui les empêche de prendre du recul par rapport à l'activité (Bakker, Demerouti, Oerlemans, & Sonnentag, 2013). De plus, ils ont tendance à se fixer des objectifs de performance élevés (Stoeber, David, & Townley, 2013), avec des écarts perçus comme importants entre l'investissement et les résultats obtenus. Par conséquent, nous supposons que les comportements excessifs (e.g., travailler de nombreuses heures) et les pensées compulsives en lien avec les études (e.g., penser sans cesse à ses études même en dehors du cadre universitaire) pourraient alors devenir des sources d'anxiété et d'épuisement chez les étudiants workaholiques.

Des recherches antérieures ont également démontré que le workaholisme était positivement relié à la solitude (e.g., Bovornusvakoool et al., 2012). De plus, d'autres travaux ont mis en évidence des liens significatifs entre le workaholisme et la détérioration des relations familiales (Bakker, Shimazu, Demerouti, Shimada & Kawakami, 2014 ; Clark et al., sous presse) et interpersonnelles (Ng et al., 2007 ; Schaufeli, Bakker, & Van Rhenen, 2009). Selon Taris, Schaufeli, et Verhoeven (2005), les workaholiques passent beaucoup de temps à travailler et consacrent énormément d'énergie à leur activité professionnelle, entraînant une diminution de leurs ressources énergétiques dans leurs relations sociales. Les pensées compulsives et le temps excessif passé à travailler finissent par limiter leur capacité à développer ou entretenir des relations de qualité, et les conduisent à se renfermer sur eux-mêmes. Autrement dit, le sentiment de solitude semble émerger à la suite d'un déséquilibre entre le temps passé à travailler et le temps passé en famille ou entre amis, ainsi que d'un manque d'énergie, notamment sur le plan émotionnel (Schaufeli, Bakker, van der Heijden et al., 2009 ; Schaufeli, Bakker, & Van Rhenen, 2009 ; Schaufeli, Shimazu, & Taris, 2009 ; van Beek et al., 2012).

Finalement, des travaux antérieurs ont démontré que l'engagement au travail était négativement associé à l'anxiété (Innstrand, Langballe, & Falkum, 2012 ; Timms et al., 2015) et à l'épuisement émotionnel (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006 ; Schaufeli, Bakker, van der Heijden et al., 2009 ; Schaufeli, Bakker, & Van Rhenen, 2009 ; Schaufeli, Shimazu et al., 2009). De plus, selon Sonnentag, Mojza, Binnewies, et Scholl (2008), ces personnes présentant des niveaux élevés d'engagement seraient beaucoup plus aptes à se détacher psychologiquement de leur travail une fois sorties du contexte, ce qui leur permet de récupérer et de revenir au travail moins anxieuses. Par ailleurs, même si, à notre connaissance, il n'existe pas encore d'études ayant établi un lien négatif entre l'engagement au travail et la solitude émotionnelle, van Beek et al. (2012) font état d'une relation significative et positive entre l'engagement et le soutien des collègues et des superviseurs. Cela s'explique par le fait que les personnes engagées font l'expérience d'affects positifs dans leur travail, ce qui leur permet d'avoir les ressources mentales et émotionnelles nécessaires à un fonctionnement optimal, notamment sur le plan relationnel.

Au regard des résultats présentés dans cette section, nous formulons l'hypothèse selon laquelle le workaholisme serait positivement corrélé à l'anxiété-état, à la solitude émotionnelle et à l'épuisement émotionnel, alors que l'engagement dans les études serait négativement corrélé à l'anxiété-état, à la solitude émotionnelle et à l'épuisement émotionnel.

5. Méthode

5.1. Participants

Trois cent cinquante-deux étudiants (62 hommes et 290 femmes) inscrits en Licence 1 de psychologie dans une université française ont participé à cette étude. L'âge moyen des participants était de 18,93 années (ET = 2,97). Quatre étudiants disposaient d'un régime spécial d'étude (e.g., aménagement des emplois du temps, présence en travaux dirigés non obligatoire). Trente-six étudiants avaient une activité professionnelle tout au long de l'année et 26 étudiants ne travaillaient que pendant les vacances scolaires. Cent quatre-vingt-quatorze étudiants assistaient à tous les cours magistraux, 143 à 80 % des cours magistraux, 12 à 60 % des cours magistraux, 1 à 40 % des cours magistraux et 1 à 20 % des cours magistraux (1 personne n'a pas répondu à cette question). Trois cent vingt-huit étudiants assistaient à tous les travaux dirigés, 11 à 80 % des travaux dirigés, 2 à 60 % des travaux dirigés et 1 à aucun des travaux dirigés (10 personnes n'ont pas répondu à cette question).

5.2. Matériel

5.2.1. Frustration des besoins psychologiques

La frustration des besoins psychologiques a été mesurée à l'aide d'une version adaptée au contexte universitaire de l'Échelle de frustration des besoins psychologiques au travail (EFBPT ; Gillet, Fouquereau, Lequeurre et al., 2012). L'expression « dans mon activité professionnelle » a été remplacée par « dans mes études universitaires », de même que le terme « collègues » a été remplacé par « étudiants » :

- besoin d'autonomie : 3 items (e.g., « Dans mes études universitaires, je sens que je suis obligé(e) de suivre des décisions prises pour moi ») ; $\alpha = 0,77$;
- besoin de compétence : 3 items (e.g., « Dans mes études universitaires, il existe des situations dans lesquelles tout est fait pour que je me sente incompetent(e) ») ; $\alpha = 0,78$;
- besoin d'affiliation : 3 items (e.g., « Dans mes études universitaires, je sens que les autres étudiants peuvent être méprisant(e)s envers moi ») ; $\alpha = 0,67$.

Les réponses étaient données sur une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). Afin de réduire le nombre de variables incluses dans la modélisation en pistes causales, un score global de frustration des besoins psychologiques ($\alpha = 0,84$) a été calculé à partir des réponses données aux 9 items (voir Gillet, Fouquereau, Forest et al., 2012). Les bonnes qualités psychométriques de ce questionnaire ont été confirmées dans plusieurs études récentes (e.g., Gillet et al., sous presse).

5.2.2. Workaholisme

Les participants ont complété les 10 items ($\alpha = 0,76$; e.g., « J'ai l'impression que quelque chose en moi me pousse à travailler intensément ») de la Dutch Work Addiction Scale (DUWAS ; Schaufeli, Shimazu et al., 2009). Les réponses étaient données sur une échelle de Likert en 4 points s'étendant de 1 (jamais) à 4 (toujours). De nombreuses recherches ont confirmé que cet outil présentait des qualités psychométriques satisfaisantes (e.g., Balducci, Cecchin, Fraccaroli, & Schaufeli, 2012 ; Schaufeli, Bakker, van der Heijden et al., 2009 ; Schaufeli, Bakker, & Van Rhenen, 2009 ; Schaufeli, Shimazu et al., 2009).

5.2.3. Engagement

La vigueur (3 items ; $\alpha = 0,78$; e.g., « Je déborde d'énergie pour mes études »), le dévouement (3 items ; $\alpha = 0,85$; e.g., « Je suis passionné(e) par mes études ») et l'absorption (3 items ; $\alpha = 0,77$; e.g., « Je suis complètement absorbé(e) par mes études ») ont été mesurées avec les 9 items de l'Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9 ; [Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006](#)). Ce questionnaire a été légèrement modifié pour être adapté au contexte universitaire dans de nombreuses études (voir [Schaufeli et al., 2002](#)). Les réponses étaient données sur une échelle en 7 points allant de 0 (jamais) à 6 (toujours). Afin de simplifier la modélisation en piste causales, un score global d'engagement dans les études ($\alpha = 0,91$) a été calculé à partir des 9 items conformément aux recommandations de [Sonnetag \(2003\)](#). Des recherches récentes dans le contexte universitaire ont mis en évidence que ce questionnaire présentait de bonnes qualités psychométriques (e.g., [Ouweneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2014](#) ; [van Beek, Kranenburg, Taris, & Schaufeli, 2013](#)).

5.2.4. Épuisement émotionnel

Les 5 items proposés par [Schaufeli, Van Dierendonck et Van Gorp, 1996](#) ($\alpha = 0,84$; e.g., « Je me sens épuisé(e) par mes études ») ont été utilisés. Les réponses étaient données sur une échelle en 7 points allant de 1 (jamais) à 7 (toujours). La bonne cohérence interne de cette dimension a été confirmée dans de multiples études (e.g., [Kalimo, Taris, & Schaufeli, 2003](#) ; [Taris, Schaufeli, & Kalimo, 2002](#)).

5.2.5. Anxiété

L'anxiété-état a été mesurée à l'aide d'une version courte (6 items ; $\alpha = 0,81$; e.g., « Dans mes études universitaires, je suis inquiet ») du Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI) développée par [Marteau et Bekker \(1992\)](#). Les réponses étaient données sur une échelle en 4 points allant de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup). Les bonnes qualités psychométriques de ce questionnaire ont été confirmées dans plusieurs études (e.g., [Marteau, Dundas, & Axworthy, 1997](#) ; [Uchino, Cacioppo, Malarkey, & Glaser, 1995](#)).

5.2.6. Solitude émotionnelle

Les participants ont complété les 3 items ($\alpha = 0,65$; e.g., « Je ne me sens pas suffisamment entouré(e) ») utilisés par [de Jong Gierveld et Van Tilburg \(2006\)](#). Les modalités de réponse étaient les suivantes : 1 (non), 2 (plutôt non), 3 (plus ou moins), 4 (plutôt oui) et 5 (oui). De nombreuses recherches ont confirmé que cet outil présentait des qualités psychométriques satisfaisantes (e.g., [de Jong Gierveld, 1989](#) ; [de Jong Gierveld & Kamphuis 1985](#)).

5.3. Procédure

Les questionnaires ont été distribués aux étudiants lors d'un cours d'initiation à la recherche en psychologie se déroulant à la fin du premier semestre. Nous avons mentionné que la participation à cette étude était totalement volontaire. Les étudiants ont également été informés du caractère anonyme de cette recherche. Finalement, il leur était précisé qu'il n'y avait ni bonnes ni mauvaises réponses, que les données recueillies resteraient confidentielles et qu'elles ne serviraient qu'à des fins de recherche. Les participants devaient signer un formulaire de consentement éclairé avant de commencer à répondre aux différentes questions composant le questionnaire. La durée de passation n'excédait pas vingt minutes.

Tableau 1
Moyennes, écarts-types et corrélations entre les variables.

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6
Frustration des besoins psychologiques (1)	2,76	0,96	–					
Workaholisme (2)	2,27	0,49	0,23**	–				
Engagement (3)	4,08	0,86	–0,22**	0,37**	–			
Épuisement émotionnel (4)	3,22	1,07	0,39**	0,29**	–0,26**	–		
Anxiété-état (5)	2,05	0,60	0,44**	0,38**	–0,19**	0,54**	–	
Solitude émotionnelle (6)	2,02	0,90	0,33**	0,19**	–0,13*	0,28**	0,37**	–

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.

6. Résultats

6.1. Analyses préliminaires

Des analyses de corrélations ont été menées afin d’apporter un soutien préliminaire à nos hypothèses (voir [Tableau 1](#)). La frustration des besoins psychologiques était positivement corrélée à l’épuisement émotionnel, à l’anxiété-état et à la solitude émotionnelle (respectivement $r = 0,39$; $r = 0,44$; et $r = 0,33$; $p < 0,001$). En outre, la frustration des besoins psychologique était respectivement positivement ($r = 0,23$; $p < 0,001$) et négativement ($r = -0,22$; $p < 0,001$) corrélée au workaholisme et à l’engagement dans les études. Finalement, le workaholisme était positivement corrélé à l’épuisement émotionnel, à l’anxiété-état et à la solitude émotionnelle (respectivement $r = 0,29$; $r = 0,38$; et $r = 0,19$; $p < 0,001$), alors que les relations étaient négatives entre l’engagement dans les études et ces différents indicateurs du mal-être des étudiants (entre $r = -0,13$ et $r = -0,26$; $p < 0,05$). L’ensemble de ces résultats est en accord avec nos hypothèses.

6.2. Analyses Principales

Les données ont été soumises à une modélisation en pistes causales avec le logiciel AMOS en utilisant la méthode du maximum de vraisemblance. Les variables intégrées dans le modèle étaient la frustration des besoins psychologiques, le workaholisme, l’engagement dans les études, l’épuisement émotionnel, l’anxiété-état et la solitude émotionnelle. Nous avons posé l’hypothèse que le workaholisme et l’engagement dans les études seraient des variables médiatrices dans les relations entre, d’une part, la frustration des besoins psychologiques et, d’autre part, l’épuisement émotionnel, l’anxiété-état et la solitude émotionnelle. Aussi, nous avons spécifié des liens entre la frustration des besoins psychologiques et le workaholisme, l’engagement dans les études, l’épuisement émotionnel, l’anxiété-état et la solitude émotionnelle. Nous avons également ajouté des liens entre, d’une part, le workaholisme et l’engagement dans les études et, d’autre part, l’épuisement émotionnel, l’anxiété-état et la solitude émotionnelle. Finalement, des erreurs de covariance ont été ajoutées entre le workaholisme et l’engagement dans les études (voir [Bakker et al., 2014](#); [Caesens, Stinglhamber, & Luypaert, 2014](#)) et entre tous les indicateurs reflétant le mal-être des individus puisque ces variables étaient significativement corrélées (voir [Tableau 1](#)). Nous ne présentons ici aucun indice d’ajustement puisque le modèle testé est saturé.

Comme le montre la [Fig. 1](#), la frustration des besoins psychologiques a une influence directe et indirecte (via le workaholisme et l’engagement dans les études) sur l’épuisement émotionnel, l’anxiété-trait et la solitude émotionnelle. La technique du *bootstrapping* ([Preacher & Hayes,](#)

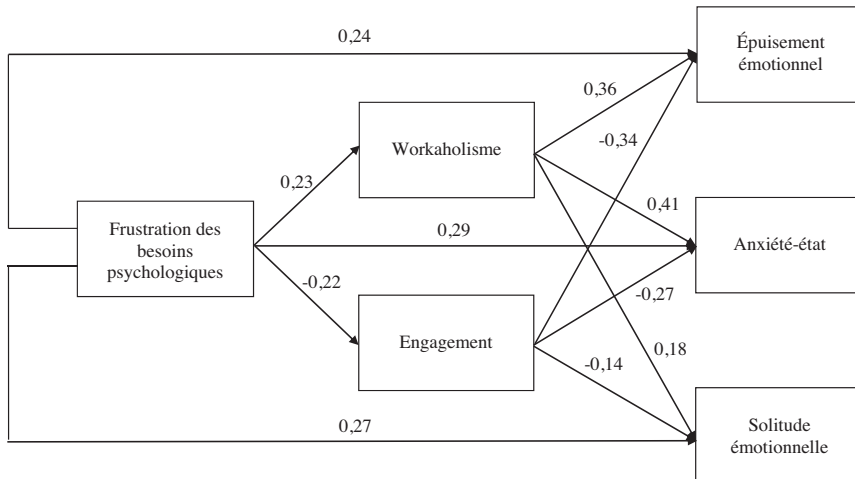


Fig. 1. Résultats de l'analyse en pistes causales. Toutes les relations sont significatives ($p < 0,05$) et les coefficients sont standardisés.

2008) a été utilisée afin de confirmer le rôle médiateur du workaholisme et de l'engagement dans les études dans les relations entre la frustration des besoins psychologiques, d'une part, et l'épuisement émotionnel, l'anxiété-état et la solitude émotionnelle, d'autre part. Dans la présente recherche, les effets indirects ont été calculés en utilisant 1000 échantillons rééchantillonnés. Nous ne présentons ni les intervalles de confiance ni les seuils de significativité puisque le modèle est saturé. Les résultats montrent que la frustration des besoins a une influence indirecte sur l'épuisement émotionnel ($\beta = 0,16$), l'anxiété ($\beta = 0,16$) et la solitude émotionnelle ($\beta = 0,07$) via son effet sur le workaholisme et l'engagement dans les études. Plus généralement, ces résultats apportent du soutien à notre quatrième hypothèse.

7. Discussion

L'objectif de la présente recherche était de tester les effets directs et indirects de la frustration des besoins psychologiques (i.e., autonomie, compétence, affiliation) en contexte universitaire sur l'épuisement émotionnel, l'anxiété-état et la solitude émotionnelle, à travers le workaholisme et l'engagement dans les études. Les résultats de cette étude ont démontré que le workaholisme et l'engagement dans les études expliquaient partiellement les relations entre la frustration des besoins psychologiques et ces indicateurs de mal-être des étudiants.

7.1. Implications théoriques

D'abord, les résultats obtenus ont révélé que la frustration des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation était positivement reliée aux différents indicateurs de mal-être mesurés, à savoir l'épuisement émotionnel, l'anxiété-état et la solitude émotionnelle. Des recherches antérieures avaient déjà montré l'existence de liens significatifs entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des individus (Gunnell et al., 2013 ; Vansteenkiste & Ryan, 2013), mais à notre connaissance, cette recherche est la première à mettre en évidence

de tels résultats chez des étudiants français. Les étudiants ont tendance à faire l'expérience de multiples difficultés à leur arrivée dans un contexte universitaire qui leur est étranger (e.g., changement de domicile, difficultés financières, emploi du temps variable) (Boyer et al., 2001 ; Grebot & Barumandzadeh, 2005). Ces difficultés associées à la découverte d'un nouvel environnement peuvent être source de frustration des besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'affiliation en raison notamment d'une peur excessive de l'échec ainsi que de difficultés à établir des liens avec autrui et à travailler efficacement malgré l'absence de limites temporelles et institutionnelles. Les étudiants se trouvent alors dans des situations délicates (i.e., niveaux élevés d'épuisement émotionnel et d'anxiété-état ainsi que forte solitude émotionnelle) car ils doivent dépenser trop d'énergie pour faire face à ces obstacles (Bartholomew et al., 2014).

Deuxièmement, les résultats de notre étude ont mis en évidence des liens significatifs entre la frustration des besoins psychologiques, le workaholisme et l'engagement dans les études. Même si, à notre connaissance, aucune recherche n'avait établi de telles relations en contexte universitaire, nous avons fait l'hypothèse que la frustration des besoins psychologiques serait respectivement positivement et négativement corrélée au workaholisme et à l'engagement dans les études. Cette seconde hypothèse a été confirmée. Concernant la relation entre la frustration des besoins psychologiques et le workaholisme, cela peut s'expliquer par le fait qu'une personne, qui ne se sent pas compétente ou pas soutenue par autrui, s'investit davantage dans ses études pour améliorer ses résultats et affronter seule les difficultés rencontrées (Andreassen et al., 2010). De plus, l'autonomie dite « piégeuse » et les relations interpersonnelles parfois difficiles dans le milieu étudiant (Boujut et al., 2009 ; Boyer et al., 2001) peuvent amener les étudiants à penser et à beaucoup s'inquiéter au sujet de leur avenir universitaire, voire professionnel (e.g., peur de l'échec aux examens, peur du chômage après l'obtention du diplôme) (Réveillère et al., 2001 ; Walburg et al., 2014). Les étudiants peuvent alors être touchés par le workaholisme car ils tentent de faire face à ces difficultés et à ces inquiétudes en s'investissant de manière excessive dans leurs études.

Pour ce qui concerne le lien entre la frustration des besoins psychologiques et l'engagement des individus, quelques recherches antérieures avaient pu mettre en évidence des relations significatives et négatives entre ces deux construits dans la sphère professionnelle (Gillet, Fouquereau, Lequeurre et al., 2012). Nous avons ici pu démontrer que de tels liens existent également dans le contexte universitaire. En effet, la frustration des besoins psychologiques peut limiter l'énergie disponible et les sentiments d'enthousiasme éprouvés à l'égard d'une activité (Gunnell et al., 2013), tout en augmentant le mal-être de l'individu (Schreurs et al., 2014). Autrement dit, un étudiant qui n'a pas d'autonomie, qui s'estime incompetent et qui ne reçoit pas le soutien d'autrui perd tout intérêt envers son cursus universitaire et peut rapidement être amené à s'en désengager totalement.

Troisièmement, nos résultats ont montré que le workaholisme et l'engagement dans les études étaient associés à différents indicateurs de mal-être chez les étudiants. D'une part, ils ont révélé que le workaholisme était positivement relié à l'épuisement émotionnel, à l'anxiété-état et à la solitude émotionnelle. En milieu professionnel, des recherches antérieures s'étaient déjà intéressées à l'influence du workaholisme sur l'anxiété (Schaufeli et al., 2008), la solitude (Bovornusvakuol et al., 2012) et l'épuisement émotionnel (Littman-Ovadia et al., 2014). Ces effets néfastes du workaholisme sur l'ajustement psychologique des étudiants peut s'expliquer par le fait qu'en travaillant excessivement et en s'inquiétant en permanence pour leurs études, même une fois en dehors du contexte universitaire, ils se privent de moments de loisir et de récupération nécessaires à leur bien-être (Bakker et al., 2013). De plus, étant donné que les workaholiques consacrent beaucoup de temps à leur activité professionnelle, les possibilités et l'énergie disponible pour entretenir

de bonnes relations avec autrui sont limitées, que ce soit avec la famille, les amis (Ng et al., 2007) ou bien encore les autres étudiants, alors que celles-ci sont favorables à l'épanouissement personnel (Schnettler et al., 2015).

D'autre part, les résultats ont montré que l'engagement dans les études était négativement corrélé à la solitude émotionnelle, à l'anxiété-état et à l'épuisement émotionnel. Des effets similaires avaient déjà été mis en évidence dans des recherches antérieures (Schaufeli, Bakker, van der Heijden et al., 2009 ; Schaufeli, Bakker, & Van Rhenen, 2009 ; Schaufeli, Shimazu et al., 2009 ; Timms et al., 2015). Les personnes fortement engagées dans une activité font l'expérience d'affects positifs tout en sachant s'en détacher mentalement et émotionnellement. Cela leur permet, contrairement aux workaholiques, de suffisamment récupérer pour affronter les difficultés qui pourraient ensuite survenir, et ce le plus sereinement possible (Sonntag et al., 2008). Autrement dit, les étudiants fortement engagés dans leurs études témoignent de niveaux élevés de vigueur, de dévouement et d'absorption, ce qui se traduit par un fort épanouissement et un faible mal-être dans le contexte universitaire.

Finalement, nous avons considéré le workaholisme et l'engagement dans les études comme des mécanismes explicatifs dans les relations entre la frustration des besoins psychologiques et l'épuisement émotionnel, l'anxiété-état et la solitude émotionnelle des étudiants. Plus précisément, nous avons confirmé notre quatrième hypothèse en montrant que le workaholisme et l'engagement dans les études étaient des médiateurs partiels dans la relation entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants. Autrement dit, cette étude souligne que la frustration des besoins psychologiques peut contribuer au développement du mal-être des étudiants car elle conduit à des niveaux élevés de workaholisme et à un faible engagement dans les études. Néanmoins, il pourrait être intéressant de s'intéresser à d'autres mécanismes explicatifs dans les recherches futures menées auprès d'étudiants. Par exemple, Gillet, Forest, Benabou et Bentein (2015) ont récemment mené une étude auprès d'étudiants inscrits dans un programme de formation professionnelle et mis en évidence le rôle médiateur de l'engagement organisationnel affectif dans les relations entre, d'une part, la frustration des besoins psychologiques et, d'autre part, les affects positifs, la dépersonnalisation et les intentions de quitter l'entreprise. Plus généralement, au-delà de mettre en évidence des mécanismes explicatifs, de tels travaux soulignent à quel point il faut réduire la frustration des besoins psychologiques afin de limiter les conséquences délétères qui y sont associées.

7.2. *Implications pratiques*

La présente étude met en lumière l'intérêt de diminuer la frustration des besoins psychologiques en contexte universitaire. Des recherches antérieures avaient déjà mis en évidence de nombreux effets délétères (e.g., émotions négatives, plaintes somatiques) de la frustration de ces besoins (Bartholomew et al., 2014 ; Gillet, Fouquereau, Lequeur et al., 2012). Dans la continuité de ces travaux, nous avons également montré que la frustration des besoins psychologiques contribue au développement du workaholisme, à la réduction de l'engagement dans les études et au renforcement du mal-être des étudiants. Les enseignants au travers de leurs comportements peuvent agir sur la frustration de ces besoins chez les étudiants. Par exemple, Van den Berghe et al. (2013) ont montré que la frustration des besoins psychologiques des étudiants est plus élevée dès lors que les enseignants utilisent un langage autoritaire et peu respectueux envers les étudiants, sont désagréables et peu concernés par leur enseignement, n'hésitent pas à vivement critiquer les étudiants, sont fréquemment irrités et perdent facilement leur patience, ne sont pas

organisés dans leur cours, et ne font rien pour lutter contre les perturbations causées par certains étudiants.

Plus généralement, un des moyens de diminuer la frustration des besoins psychologiques dans les contextes professionnel (Schultz, Ryan, Niemiec, Legate, & Williams, 2015), sportif (Amorose & Anderson-Butcher, 2015) et éducatif (Amoura, Berjot, Gillet, Caruana, Cohen, & Finez, 2015) est de limiter les comportements contrôlants de la part des superviseurs (e.g., supérieur hiérarchique, entraîneur, professeur). En effet, forcer les étudiants à adopter le point de vue de l'enseignant, ne pas prendre en considération leurs sentiments et leurs besoins personnels, notamment au sujet des cours dispensés, sont autant d'éléments qui ne leur permettent pas de se sentir autonomes, compétents et soutenus dans leur parcours universitaire (Hein, Koka, & Hagger, 2015). À l'inverse, le soutien à l'autonomie de la part des enseignants devrait être encouragé (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015 ; Ng, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2014) car le fait de reconnaître et de tenir compte du point de vue des étudiants, de s'informer sur leurs affects et leurs pensées, de leur fournir des explications sur les tâches à réaliser, et de les soutenir dans le développement et l'enrichissement de leurs connaissances, facilite la satisfaction de leurs besoins psychologiques.

Dans la continuité de ces recherches, Schultz et al. (2015) ont récemment montré que le soutien à l'autonomie des superviseurs était négativement relié à la frustration des besoins psychologiques et au mal-être des individus. En outre, la relation entre le soutien à l'autonomie et la frustration des besoins psychologiques était modérée par le niveau de pleine conscience (*mindfulness*; Brown & Ryan, 2003). Plus précisément, ces effets négatifs du soutien à l'autonomie sont atténués lorsque l'individu présente des niveaux élevés de pleine conscience. De tels résultats confirment qu'il faut promouvoir le soutien à l'autonomie des enseignants afin de limiter la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants, mais soulignent également qu'il peut être intéressant d'augmenter le niveau de pleine conscience des étudiants. Dans cette perspective, des formations s'appuyant sur des séances de méditation, des discussions collectives et des présentations didactiques des stratégies de faire face au stress pourraient être proposées aux étudiants (voir Kabat-Zinn, 1990 ; McCown, Reibel, & Micozzi, 2011). De telles interventions sont en effet très efficaces pour développer un état de pleine conscience et réduire le mal-être des étudiants comme en témoignent des résultats récemment mis en évidence par Canby, Cameron, Calhoun et Buchanan (2015).

Par ailleurs, Costa, Coppolino et Oliva (sous presse) ont montré que le perfectionnisme (i.e., préoccupation à propos des erreurs, standards personnels élevés, attentes parentales, jugement parental, doutes quant à ses agissements et organisation ; voir Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) était positivement associé à la frustration des besoins psychologiques. Aussi, semble-t-il pertinent de réduire le perfectionnisme des étudiants afin de réduire la frustration de leurs besoins psychologiques et leur mal-être. Dans cette perspective, des interventions ont récemment été proposées (e.g., Flett & Hewitt, 2014 ; Nehmy & Wade, 2015). Par exemple, il serait judicieux de sensibiliser les étudiants sur les potentiels effets néfastes du perfectionnisme, de les encourager à ne pas uniquement se focaliser sur leurs résultats, de les aider à développer des aptitudes leur permettant de faire face aux critiques dont ils peuvent être victimes, et de les inciter à faire attention et à profiter pleinement de leurs réussites (Fairweather-Schmidt & Wade, 2015).

7.3. Limites et perspectives de recherches futures

Plusieurs limites de cette étude doivent être soulignées. Premièrement, ce travail s'appuie sur un protocole de recherche transversal qui ne permet pas de mettre en évidence des relations de

cause à effet entre les différentes variables étudiées. Des études longitudinales et expérimentales devront être menées afin de confirmer et de généraliser ces résultats. Deuxièmement, nous avons seulement administré des questionnaires auto-rapportés permettant notamment de mesurer le mal-être des étudiants. Des recherches ultérieures devront avoir recours à des indicateurs objectifs (e.g., résultats semestriels des étudiants) afin de ne pas se limiter au mal-être des étudiants et d'étudier les effets de la frustration des besoins psychologiques, de l'engagement dans les études et du workaholisme sur des comportements tels que la performance, l'absentéisme ou l'abandon. Troisièmement, nous avons seulement mobilisé des étudiants de première année de licence de psychologie. À l'avenir, il pourrait être intéressant d'interroger des étudiants de différentes filières et de niveaux d'études variés. En effet, il est possible que les effets observés dans cette étude soient plus prononcés chez les étudiants de première année en raison de leur non-préparation à la vie estudiantine. Finalement, des chercheurs pourraient interroger des étudiants en fin de parcours universitaire puis à plusieurs reprises après leur insertion professionnelle afin d'examiner les liens potentiels, à travers le temps, entre des construits pouvant être étudiés dans plusieurs contextes. Un tel travail pourrait, par exemple, permettre de répondre aux questions suivantes. Les étudiants présentant des niveaux élevés de workaholisme dans leurs études sont-ils plus touchés par ce syndrome dès leur entrée dans le monde professionnel ? Une forte frustration des besoins psychologiques dans le contexte universitaire est-elle synonyme de niveaux élevés de mal-être chez les professionnels nouvellement recrutés ?

Pour conclure, cette recherche montre qu'il faut tenter de réduire la frustration des besoins psychologiques des étudiants pour lutter contre le développement du workaholisme et favoriser l'engagement dans les études, et ainsi réduire le mal-être des individus au cours de leur parcours universitaire.

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Références

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior, 49*, 252–276.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2015). Exploring the independent and interactive effects of autonomy-supportive and controlling coaching behaviors on adolescent athletes' motivation for sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*, 206–218.
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015). Autonomy-supportive and controlling styles of teaching: Opposite or distinct teaching styles? *Swiss Journal of Psychology, 74*, 141–158.
- Andreassen, C. S., Hetland, J., & Pallesen, S. (2010). The relationship between 'workaholism', basic needs satisfaction at work and personality. *European Journal of Personality, 24*, 3–17.
- Andreassen, C., Ursin, H., & Eriksen, H. (2007). The relationship between strong motivation to work, "workaholism", and health. *Psychology and Health, 22*, 615–629.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Oerlemans, W., & Sonnentag, S. (2013). Workaholism and daily recovery: A day reconstruction study of leisure activities. *Journal of Organizational Behavior, 34*, 87–107.
- Bakker, A. B., Shimazu, A., Demerouti, E., Shimada, K., & Kawakami, N. (2014). Work engagement versus workaholism: A test of the spillover-crossover model. *Journal of Managerial Psychology, 29*, 63–80.
- Balducci, C., Cecchin, M., Fraccaroli, F., & Schaufeli, W. B. (2012). Exploring the relationship between workaholism and workplace aggressive behaviour: The role of job-related emotion. *Personality and Individual Differences, 53*, 629–634.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education, 37*, 101–107.

Pour citer cet article : Sandrin, E., & Gillet, N. Le workaholisme et l'engagement dans les études : des mécanismes explicatifs dans les relations entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants. *Pratiques psychologiques* (2016), <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.003>

- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33*, 75–102.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529.
- Bentein, K., Vandenberg, R. J., Vandenberghe, C., & Stinglhamber, F. (2005). The role of change in the relationship between commitment and turnover: A latent growth modeling approach. *Journal of Applied Psychology, 90*, 468–482.
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M.-L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : Suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales médico-psychologiques, 167*, 662–668.
- Bovornusvakool, W., Vodanovich, S. T., Ariyabuddhipongs, K., & Ngamake, S. J. (2012). Examining the antecedents and consequences of workaholism. *The Psychologist-Manager Journal, 15*, 56–70.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie, 136*, 97–105.
- Brouwers, A., & Tomics, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239–253.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822–848.
- Caesens, G., Stinglhamber, F., & Luypaert, G. (2014). The impact of work engagement and workaholism on well-being: The role of work-related social support. *The Career Development International, 19*, 813–835.
- Canby, N. K., Cameron, I. M., Calhoun, A. T., & Buchanan, G. M. (2015). A brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-control, meta-mood, and subjective vitality. *Mindfulness, 6*, 1071–1081.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York, NY, US: Ronald.
- Chamberlin, C. M., & Zhang, N. (2009). Workaholism, health, and self-acceptance. *Journal of Counseling & Development, 87*, 159–169.
- Clark, M., Michel, J., Zhdanova, L., Pui, S., Baltés, B. (sous presse). All work and no play? A meta-analytic examination of the correlates and outcomes of workaholism. *Journal of Management*, <http://dx.doi.org/10.1177/0149206314522301>.
- Costa, S., Coppelino, P., Oliva, P. (sous presse). Exercise dependence and maladaptive perfectionism: The mediating role of basic psychological needs. *International Journal of Mental Health and Addiction*, <http://dx.doi.org/10.1007/s11469-015-9586-6>.
- deCharms, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY, US: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (1, pp. 416–436). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- de Jong Gierveld, J. (1989). Personal relationships, social support, and loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships, 6*, 197–221.
- de Jong Gierveld, J., & Kamphuis, F. (1985). The development of a Rasch-type loneliness scale. *Applied Psychological: Measurement, 9*, 289–299.
- de Jong Gierveld, J., & Van Tilburg, T. V. (2006). A 6-item scale for overall, emotional, and social loneliness: Confirmatory tests on survey data. *Research on Aging, 28*, 582–598.
- Del Libano, M., Llorens, S., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2012). About the dark and bright sides of self-efficacy: Workaholism and work engagement. *The Spanish Journal of Psychology, 15*, 688–701.
- Dequire, A.-F. (2007). Le monde des étudiants : Entre précarité et souffrance. *Pensée Plurielle, 14*, 95–110.
- Fairweather-Schmidt, A. K., & Wade, T. D. (2015). Piloting a perfectionism intervention for pre-adolescent children. *Behaviour Research and Therapy, 73*, 67–73.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools, 51*, 899–912.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449–468.
- Gillet, N., Forest, J., Benabou, C., & Bentein, K. (2015). The effects of organizational factors, psychological need satisfaction and thwarting, and affective commitment on workers' well-being and turnover intentions. *Le Travail Humain, 78*, 119–140.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., & Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology, 27*, 437–450.

- Gillet, N., Fouquereau, E., Huyghebaert, T., Colombat P. (sous presse). Effets du soutien organisationnel perçu et des caractéristiques de l'emploi sur l'anxiété au travail et l'épuisement professionnel : Le rôle médiateur de la satisfaction des besoins psychologiques. *Psychologie française*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psf.2014.05.004>.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Lequeur, J., Bigot, L., & Mokoukolo, R. (2012). Validation d'une échelle de frustration des besoins psychologiques au travail (EFBPT). *Psychologie du travail et des organisations*, *18*, 328–344.
- Grebot, E., & Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'université : Une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales médico-psychologiques*, *163*, 561–567.
- Guédon, D., & Bernaud, J. (2015). Le workaholisme dans une université française : Une perspective transactionnelle. *Pratiques psychologiques*, *21*, 71–85.
- Gunnel, K. E., Crocker, P. R. E., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over six months. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*, 19–29.
- Gunnel, K. E., Crocker, P. R. E., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*, 599–607.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, *16*, 26–36.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*, 495–513.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, *42*, 103–114.
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., & Falkum, E. (2012). A longitudinal study of the relationship between work engagement and symptoms of anxiety and depression. *Stress and Health*, *28*, 1–10.
- Jellab, A. (2011). Les étudiants de Licence I et la socialisation aux études universitaires : Une expérience sous tension. *Sociologies pratiques*, *23*, 101–118.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*, 144–156.
- Kalimo, R., Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2003). The effects of past and anticipated future downsizing on survivor well-being: An equity perspective. *Journal of Occupational Health Psychology*, *8*, 91–109.
- Landry, G., & Vandenberghe, C. (2012). Relational commitments in employee-supervisor dyads and employee job performance. *Leadership Quarterly*, *23*, 293–308.
- Littman-Ovadia, H., Balducci, C., & Ben-Moshe, T. (2014). Psychometric properties of the Hebrew version of the Dutch Work Addiction Scale (DUWAS-10). *The Journal of Psychology*, *148*, 327–346.
- Machado, T., Desrumaux, P., & Dose, E. (2015). L'addiction au travail : Quels effets de la charge de travail, de la dissonance émotionnelle et du surinvestissement ? *Pratiques psychologiques*, *21*, 105–120.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397–422.
- Marteau, T. M., & Bekker, H. (1992). The development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *British Journal of Clinical Psychology*, *31*, 301–306.
- Marteau, T. M., Dundas, R., & Axworthy, D. (1997). Long-term cognitive and emotional impact of genetic testing for carriers of cystic fibrosis: The effects of test result and gender. *Health Psychology*, *16*, 51–62.
- McCown, D., Reibel, D. K., & Micozzi, M. S. (2011). *Teaching mindfulness: A practical guide for clinicians and educators*. New York, NY, US: Springer.
- Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville, & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69–88). Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Mosier, S. K. (1983). *Workaholics: An analysis of their stress, success and priorities* Unpublished Master's thesis. Austin, TX, US: University of Texas.
- Nehmy, T. J., & Wade, T. D. (2015). Reducing the onset of negative affect in adolescents: Evaluation of a perfectionism program in a universal prevention setting. *Behaviour Research and Therapy*, *67*, 55–63.
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2014). Autonomy support and control in weight management: What important others do and say matters. *British Journal of Health Psychology*, *19*, 540–552.
- Ng, T. W. H., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2007). Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension. *Journal of Organizational Behavior*, *28*, 111–136.

Pour citer cet article : Sandrin, E., & Gillet, N. Le workaholisme et l'engagement dans les études : des mécanismes explicatifs dans les relations entre la frustration des besoins psychologiques et le mal-être des étudiants. *Pratiques psychologiques* (2016), <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2016.02.003>

- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2014). On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *148*, 37–60.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, *40*, 879–891.
- Quested, E., Bosch, J. A., Burns, V. E., Cumming, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2011). Basic psychological need satisfaction, stress-related appraisals, and dancers' cortisol and anxiety responses. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *33*, 828–846.
- Réveillére, C., Nandrin, J.-L., Saily, F., Mercier, C., & Moreel, V. (2001). Étude des tracas quotidiens des étudiants : Liens avec la santé perçue. *Annales médico-psychologiques*, *159*, 460–465.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, *21*, 600–619.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*, 701–716.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A., Van der Heijden, F., & Prins, J. (2009). Workaholism among medical residents: It is the combination of working excessively and compulsively that counts. *International Journal of Stress Management*, *16*, 249–272.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, *30*, 893–917.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2006). Dr Jekyll or Mr Hyde? On the differences between work engagement and workaholism. In R. Burke (Ed.), *Research companion to working time and work addiction* (pp. 193–217). Northampton, MA, US: Edward Elgar Publishing.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 71–92.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., & Taris, T. W. (2009). Being driven to work excessively hard: The evaluation of a two-factor measure of workaholism in the Netherlands and Japan. *Cross-Cultural Research*, *43*, 320–348.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, *57*, 173–203.
- Schaufeli, W. B., Van Dierendonck, D., & Van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, *10*, 225–237.
- Schreurs, B., Van Emmerik, I. J. H., Van den Broeck, A., & Guenter, H. (2014). Work values and work engagement within teams: The mediating role of need satisfaction. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *18*, 267–281.
- Schnettler, B., Denegri, M., Miranda, H., Sepúlveda, J., Orellana, L., Paiva, G., et al. (2015). Family support and subjective well-being: An exploratory study of university students in southern Chile. *Social Indicators Research*, *122*, 833–864.
- Schultz, P. P., Ryan, R. M., Niemiec, C. P., Legate, N., & Williams, G. C. (2015). Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness*, *6*, 971–985.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, *88*, 518–528.
- Sonnentag, S., Mojza, E. J., Binnewies, C., & Scholl, A. (2008). Being engaged at work and detached at home: A week-level study on work engagement, psychological detachment, and affect. *Work & Stress*, *22*, 257–276.
- Spence, J., & Robbins, A. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, *58*, 160–178.
- Stenling, A., Lindwall, M., & Hassmén, P. (2015). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *4*, 50–61.
- Stoeber, J., Davis, C. R., & Townley, J. (2013). Perfectionism and workaholism in employees: The role of work motivation. *Personality and Individual Differences*, *55*, 733–738.
- Taris, T. W., Kalimo, R., & Schaufeli, W. B. (2002). Inequity at work: Its measurement and association with worker health. *Work & Stress*, *16*, 287–301.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Verhoeven, L. (2005). Workaholism in the Netherlands: Measurement and implications for job strain and work-nonwork conflict. *Applied Psychology: An International Review*, *54*, 37–60.
- Timms, C., Brough, P., O'Driscoll, M., Kalliath, T., Siu, O. L., Sit, C., et al. (2015). Flexible work arrangements, work engagement, turnover intentions and psychological health. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *53*, 83–103.
- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., Malarkey, W., & Glaser, R. (1995). Individual differences in cardiac sympathetic control predict endocrine and immune responses to acute psychological stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 736–743.

- van Beek, I., Hu, Q., Schaufeli, W. B., Taris, T., & Schreurs, B. (2012). For fun, love, or money: What drives workaholic, engaged, and burned-out employees at work? *Applied Psychology: An International Review*, *61*, 30–55.
- van Beek, I., Kranenburg, I. C., Taris, T., & Schaufeli, W. B. (2013). BIS- and BAS-activation and study outcomes: A mediation study. *Personality and Individual Differences*, *55*, 474–479.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., et al. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, *14*, 650–661.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*, 263–280.
- Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S. (2014). Les croyances rationnelles et irrationnelles en lien avec le niveau de stress des étudiants confrontés à l'idée d'un échec aux examens universitaires. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, *24*, 14–23.
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, *52*, 591–601.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297–333.