

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DIFFÉRENCES RELIÉES AU GENRE DANS LA DÉPRESSION PENDANT LA  
TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL : LIENS AVEC LES DISTORSIONS  
COGNITIVES, LE STRESS ET L'ADAPTATION AU COLLÈGE

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
ARIANE MEUNIER-DUBÉ

MAI 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

L'auteure tient à remercier toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de cette thèse. D'abord, elle tient à remercier sa directrice de thèse, Madame Diane Marcotte, pour la grande confiance accordée, pour le soutien et les précieux conseils prodigués ayant permis l'accomplissement de ce projet. L'auteure la remercie également de lui avoir permis d'inscrire cette thèse dans le cadre de son étude intitulée « Étude longitudinale de la dépression pendant les transitions scolaires : contribution des facteurs personnels, familiaux et scolaires dans les contextes de la transition primaire-secondaire et secondaire-collégial ». L'auteure tient à souligner la précieuse collaboration des jeunes et des directions d'établissements d'enseignement qui ont participé à cette étude. Celle-ci a été réalisée grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). De plus, des remerciements au Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) doivent être adressés pour leur apport financier indispensable à la réalisation de cette thèse. L'auteure tient également à remercier d'une part, M<sup>me</sup> Annie Lemieux, M. Hugues Leduc et M. Jean Bégin, pour l'aide statistique apportée et d'autre part, ses collègues du Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire pour leur soutien tout au long de ses années doctorales et particulièrement à Francine. Finalement, l'auteure souhaite adresser des remerciements particuliers à ses parents, à Louis, à Laurence, à Renaud, à Nadim, à Hélène, à Marie-Noëlle, à Phanie, à Julie, à Véronique et à Élise pour le soutien et les encouragements apportés ayant permis la réalisation de cette thèse.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION .....	1
1.1 La dépression .....	3
1.1.1 Définitions .....	3
1.1.2 Fréquence et différences reliées au genre dans la dépression chez les adolescents et les jeunes adultes .....	4
1.1.3 Fréquence et différences reliées au genre dans la dépression chez les étudiants pendant la transition secondaire-collégial .....	6
1.2 La transition secondaire-collégial .....	9
1.2.1 Définitions et distinctions entre les systèmes d'éducation québécois et américain .....	9
1.2.2 Transition au collège, stress et adaptation .....	11
1.2.3 Adaptation au collège et dépression .....	15
1.3 Modèle théorique de l'émergence de l'âge adulte .....	16
1.4 Modèle cognitif de la dépression et vulnérabilités cognitives .....	18
1.5 Objectifs .....	24
1.5.1 Objectif général de la thèse .....	24
1.5.2 Objectifs spécifiques du premier article .....	25
1.5.3 Objectifs spécifiques du second article .....	25
CHAPITRE II	
PREMIER ARTICLE : ÉVOLUTION DES SYMPTÔMES DÉPRESSIFS PENDANT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL ET RÔLE MODÉRATEUR DES DISTORSIONS COGNITIVES EN LIEN AVEC LE STRESS. ....	27
2.1 Introduction .....	31
2.2 Stress et transition secondaire-collégial .....	33
2.3 Modèle d'Arnett et transition secondaire-collégial .....	34

2.4 Différences reliées au genre dans la dépression et transition secondaire- collégial .....	35
2.5 Théorie cognitive de la dépression de Beck.....	37
2.6 Facteurs associés aux différences entre les genres dans la dépression .....	38
2.7 Objectifs de l'étude .....	39
2.8 Méthode .....	40
2.8.1 Participants et procédures.....	40
2.8.2 Instruments de mesure .....	41
2.9 Résultats.....	44
2.9.1 Analyses de variance à mesures répétées mixte .....	44
2.9.2 Analyses de régression hiérarchique .....	46
2.10 Discussion .....	48
2.11 Tableaux.....	54
2.12 Figure .....	59
2.13 Références.....	60
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>DEUXIÈME ARTICLE : ADAPTATION AU COLLÉGIAL ET</b>	
<b>VULNÉRABILITÉS DURANT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL....</b>	
.....	67
3.1 Introduction.....	70
3.2 Dépression et adaptation aux études postsecondaires.....	71
3.3 Différences reliées au genre dans la dépression et dans l'adaptation au collège..	73
3.4 Attitudes dysfonctionnelles et adaptation au collège.....	74
3.5 Objectifs de l'étude .....	76
3.6 Méthode .....	77
3.6.1 Participants et procédures.....	77
3.6.2 Instruments de mesure .....	78
3.7 Résultats.....	81
3.7.1 Analyses de variance à mesures répétées mixte .....	81
3.7.2 Analyses de régression hiérarchique .....	83

3.8 Discussion .....	86
3.8.1 Distorsions cognitives et adaptation au collège.....	86
3.8.2 Symptômes dépressifs et adaptation au collégial .....	87
3.8.3 Différences reliées au genre.....	89
3.9 Limites et avenues de recherche .....	91
3.10 Tableaux.....	93
3.11 Références.....	96
CHAPITRE IV	
DISCUSSION GÉNÉRALE .....	102
4.1 Rappel des objectifs de la thèse et résumé des résultats .....	103
4.1.1 Premier article .....	103
4.1.2 Deuxième article .....	104
4.2 Liens entre les deux articles .....	106
4.3 Apports de la thèse .....	111
4.4 Limites de l'étude et nouvelles avenues de recherche .....	113
ANNEXE A	
CRITÈRES DIAGNOSTIQUES D'UN ÉPISODE DÉPRESSIF MAJEUR SELON LE DSM-5 .....	116
ANNEXE B	
CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE .....	119
ANNEXE C	
EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES .....	121
ANNEXE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	127
RÉFÉRENCES GÉNÉRALES .....	130

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Interaction des attitudes dysfonctionnelles (DAS) reliées à la réussite (en 5 <sup>e</sup> secondaire) et le stress (en 1 <sup>re</sup> année au collège) dans la prédiction des symptômes dépressifs (en 1 <sup>re</sup> année au collège).....	59

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Moyennes et écarts types du stress, de la dépression et des attitudes dysfonctionnelles selon le genre et la scolarité .....	54
2.2 Analyses de variance 2 x 3 à mesures répétées mixte (Genre X Temps) sur les variables à l'étude.....	55
2.3 Analyses de régression hiérarchique examinant le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite dans la relation entre le stress et la dépression lors de la 1 <sup>re</sup> année au collège.....	56
2.4 Analyses de régression hiérarchique examinant le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance dans la relation entre le stress et la dépression lors de la 1 <sup>re</sup> année au collège.....	57
2.5 Analyses de régression hiérarchique examinant les rôles modérateurs du genre et des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite dans la relation entre le stress et la dépression lors de la 1 <sup>re</sup> année au collège.....	58
3.1 Moyennes et écarts types de l'adaptation au collège selon le genre, l'intensité de la dépression et le temps de la transition .....	93
3.2 Analyses du rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et du rôle prédicteur des attitudes dysfonctionnelles et des symptômes dépressifs en 5 <sup>e</sup> secondaire dans l'adaptation académique lors de la 1 <sup>re</sup> et la 2 <sup>e</sup> année au collège .....	94
3.3 Analyses du rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance et du rôle prédicteur des attitudes dysfonctionnelles et des symptômes dépressifs en 5 <sup>e</sup> secondaire dans l'adaptation sociale lors de la 1 <sup>re</sup> et la 2 <sup>e</sup> année au collège .....	95

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse est d'examiner les différences reliées au genre dans la dépression pendant la transition secondaire-collégial ainsi que les liens avec les distorsions cognitives reliées à la réussite et à la dépendance, le stress et l'adaptation au collège sur les plans académique et social. Cette thèse est présentée sous la forme de deux articles scientifiques, qui seront précédés d'une introduction et suivis d'une discussion générale. Le premier article vise à examiner, par des analyses longitudinales, l'évolution des symptômes dépressifs, des niveaux de stress et des distorsions cognitives durant les trois années de la transition secondaire-collégial ainsi que le rôle modérateur des distorsions cognitives et du genre dans la relation entre le stress et la dépression lors de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> année au collège. Les résultats de cette étude réalisée auprès d'un échantillon de 211 élèves (87 garçons et 124 filles) ayant vécu la transition secondaire-collégial indiquent que durant celle-ci, les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs et de stress alors que les garçons rapportent davantage de distorsions cognitives reliées à la réussite. Chez les garçons, une diminution des distorsions cognitives de dépendance a été observée avec le temps. Les distorsions cognitives de réussite et de dépendance (5<sup>e</sup> secondaire) jouent un rôle modérateur entre le stress et la dépression en 1<sup>re</sup> année au collège, mais cette relation n'est pas modérée par le genre.

À partir du même échantillon, le deuxième article vise à examiner si l'adaptation au collège est influencée par la présence des vulnérabilités cognitives et des symptômes dépressifs chez les étudiants pendant la transition secondaire-collégial. Les résultats indiquent que 6,2 % des étudiants de l'échantillon rapportent présenter des symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère en 1<sup>re</sup> année au collège. Malgré le nombre plus élevé d'étudiantes dépressives, les résultats n'indiquent aucune différence reliée au genre en ce qui a trait à l'adaptation académique et sociale. Lors des deux années au collège, la présence de symptômes dépressifs antérieurs (5<sup>e</sup> secondaire) ou suivant la transition (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année au collège) ainsi que la présence de distorsions cognitives reliées à la réussite (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année au collège) contribuent à prédire l'adaptation académique subséquente alors que la présence de distorsions cognitives reliées à la dépendance et la présence de symptômes dépressifs (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année au collège) contribuent à prédire l'adaptation sociale. La discussion générale présente un rappel des objectifs, des résultats obtenus ainsi que les liens entre ces deux articles, les apports de la présente thèse, les limites de l'étude et les nouvelles avenues de recherche.

**MOTS CLÉS :** genre, stress, distorsions cognitives, dépression, adaptation au collège, transition secondaire-collégial

## CHAPITRE I

### INTRODUCTION

## INTRODUCTION

L'objectif général de cette thèse est d'une part, de mieux comprendre l'évolution de la dépression lors de la transition secondaire-collégial en examinant les différences reliées au genre ainsi que l'influence des vulnérabilités cognitives et d'autre part, d'examiner l'adaptation sur les plans académique et social des étudiants en transition présentant ces vulnérabilités. Cette étude vise à examiner si le modèle cognitif de la dépression de Beck peut contribuer à favoriser une compréhension des différences reliées au genre pendant cette transition. Compte tenu des particularités liées à la transition au collège, celle-ci se traduisant par des changements majeurs dans divers domaines sur les plans académique et social et s'inscrivant dans une période développementale distincte (Conley, Kirsch, Dickson et Bryant, 2014), cette étude intègre également le modèle théorique de l'émergence de l'âge adulte d'Arnett.

Cette thèse sera présentée sous la forme de deux articles scientifiques, reposant sur des études empiriques réalisées à partir d'un devis de recherche longitudinal, qui seront précédés d'une introduction et suivis d'une discussion générale. De manière spécifique, le premier article vise à examiner les différences reliées au genre quant à l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives et du stress chez les étudiants ainsi que le rôle modérateur des distorsions cognitives dans la relation entre le stress et la dépression. Le deuxième article examine si l'adaptation au collège des étudiants est influencée par la présence des vulnérabilités cognitives et des symptômes dépressifs avant et pendant cette transition. Dans le but d'introduire ces articles, une définition des concepts, les deux modèles théoriques retenus ainsi qu'une recension des écrits seront présentés. Les liens entre les différents concepts seront également décrits de manière plus détaillée dans les deux articles. La discussion

générale présente une synthèse des principales contributions de la thèse ainsi que les limites des deux articles et les nouvelles avenues de recherche.

## 1.1 La dépression

### 1.1.1 Définitions

La dépression peut être définie en termes de symptômes, de syndrome ou de trouble. Le symptôme dépressif, tel que la présence d'une humeur dépressive, ayant une durée limitée dans le temps et étant présent chez un individu de façon situationnelle se distingue du syndrome dépressif qui regroupe un ensemble de symptômes reliés à la dépression, celui-ci ne rencontrant pas les critères diagnostiques d'un trouble dépressif, mais nécessitant une attention particulière compte tenu de l'indice de sévérité plus important (Marcotte, 2013). Selon l'American Psychiatric Association (2013), le trouble dépressif majeur se définit par la présence obligatoire, soit d'une humeur dépressive ou d'une perte d'intérêt ou de plaisir dans presque toutes les activités de l'individu. À ce critère diagnostique, doit s'ajouter la présence d'au moins quatre autres symptômes d'ordre cognitif, somatique ou affectif (voir Annexe A). Le trouble dépressif majeur traduit ainsi une évolution clinique d'un ou de plusieurs épisodes dépressifs majeurs (APA, 2013). Hormis deux particularités chez les enfants et les adolescents, les mêmes critères diagnostiques d'un épisode dépressif majeur du DSM-5 sont utilisés pour les enfants, les adolescents et les adultes (APA, 2013). Considérant que la durée d'un deuil est fréquemment d'un à deux ans et que celui-ci constitue un facteur de stress sévère pouvant précipiter la survenue d'un épisode dépressif chez un individu présentant des vulnérabilités, le critère d'exclusion de la période de deuil présent dans le DSM-IV-TR (c'est-à-dire que les symptômes

dépressifs durant moins de deux mois ne sont pas mieux expliqués par un deuil) a été supprimé dans le DSM-5 et des informations ont été ajoutées afin de permettre aux cliniciens de distinguer les symptômes caractéristiques d'un deuil de ceux du trouble dépressif majeur (APA, 2013). Dans la présente thèse, la dépression a été mesurée à l'aide d'une mesure autoévaluative (l'Inventaire de dépression de Beck-2<sup>e</sup> édition, soit la traduction française du questionnaire BDI-II), permettant d'évaluer l'intensité des symptômes dépressifs et s'apparentant au syndrome dépressif. De manière spécifique, dans le premier article, la dépression a été mesurée en termes de symptômes dépressifs selon un continuum et dans le second article, celle-ci a été mesurée en termes de syndrome dépressif selon des catégories établies à partir d'un score de coupure.

### 1.1.2 Fréquence et différences reliées au genre dans la dépression chez les adolescents et les jeunes adultes

Chez les individus âgés de 15 ans et plus, la prévalence de la dépression majeure à vie est de 11,3 % et la prévalence annuelle est de 4,7 % au Canada (Patten et coll., 2016). Pour une période de 12 mois, les taux de dépression les plus élevés chez les Canadiens se retrouvent chez les personnes âgées de 15 à 24 ans (avec une prévalence de 7,1 %) et 10,7 % d'entre eux ont rapporté avoir souffert de dépression au cours de leur vie (soit 12,4 % chez les 19 à 24 ans et 8,1 % chez les 15 à 18 ans), ces taux étant plus élevés chez les femmes (12,8 %) que chez les hommes (8,6 %) (Findlay, 2017).

Durant l'enfance, les études épidémiologiques ne rapportent pas de différence reliée au genre dans la dépression (Thapar, Collishaw, Pine et Thapar, 2012). Or, durant l'adolescence, la dépression devient plus fréquente chez les filles, les taux de dépression étant de 1,5 à 3 fois plus élevés chez les femmes que chez les hommes à

partir du début de cette période de développement (APA, 2013). Des chercheurs situent l'émergence reliée à cette augmentation importante des taux de dépression chez les filles vers l'âge de 12 ou 13 ans (Nolen- Hoeksema et Hilt, 2009), d'autres, entre l'âge de 12 à 16 ans (Twenge et Nolen-Hoeksema, 2002), la fréquence d'apparition du trouble dépressif majeur augmentant de façon marquée à la puberté (APA, 2013). Selon les définitions et les mesures de la dépression utilisées telles que celles reposant sur l'établissement d'un diagnostic d'un épisode dépressif majeur ou celles reposant sur des mesures autoévaluatives, une importante variation des taux rapportés est observée selon les études. À cet effet, des résultats divergents quant à la présence de symptômes ou de syndromes dépressifs sont constatés (Marcotte, 2013). Selon des chercheurs ayant examiné le développement de la dépression de la préadolescence jusqu'à l'âge de 21 ans, la période de 15 à 18 ans constitue une période majeure puisque d'une part, c'est durant celle-ci qu'une augmentation des taux de dépression cliniques chez les filles et chez les garçons a été observée et que d'autre part, les taux de dépression chez les filles allaient jusqu'à être deux fois plus importants que ceux des garçons (Hankin et coll., 1998). Dans cette étude, la dépression a été évaluée à plusieurs reprises (aux âges de 11, 13, 15, 18 et 21 ans) et a été mesurée sous l'angle des diagnostics d'épisode dépressif majeur et de dysthymie à l'aide d'entrevues menées par des psychiatres ou des psychologues auprès des participants de l'étude. Les symptômes dépressifs ont également été mesurés à l'aide des réponses des participants aux questions relatives aux symptômes de la dépression au DISC-C ainsi qu'au DIS. Dans l'étude de Hankin et ses collaborateurs (1998), une augmentation des taux de dépression a été rapportée chez les filles, de 11 à 13 ans alors que chez les garçons, les taux n'ont augmenté que de 15 à 18 ans. Par ailleurs, une augmentation des symptômes dépressifs a également été observée entre 11 et 12 ans et de 15 à 16 ans, mais seulement chez les filles et non chez les garçons (Marcotte et Lemieux, 2014). D'autres chercheurs ont rapporté que les filles présentent davantage de symptômes dépressifs que les garçons de l'âge de 12 à 19 ans, mais qu'aucune différence reliée au genre n'a été observée à l'âge de 20 ans (Rawana et

Morgan, 2014). De plus, lors de la période relative à l'émergence de l'âge adulte, une diminution des symptômes dépressifs pour les deux genres a été observée (Galambos, Barker et Krahn, 2006).

### 1.1.3 Fréquence et différences reliées au genre dans la dépression chez les étudiants pendant la transition secondaire-collégial

Selon plusieurs chercheurs, la transition au collège constitue une période durant laquelle les étudiants sont vulnérables à la dépression (Marcotte, Villatte et Potvin, 2014; Moreira et Telzer, 2015). Chez ces étudiants, la dépression figure parmi les problématiques de santé mentale ayant une des fréquences les plus élevées, soit de 13 à 15 % (Zivin, Eisenberg, Gollust et Golberstein, 2009). Depuis les années 1980, une augmentation importante des symptômes dépressifs chez les étudiants consultant un centre d'aide au collège a d'ailleurs été rapportée (Erdur-Baker, Aberson, Barrow et Draper, 2006).

Malgré les différences reliées au genre dans la dépression à l'adolescence et à l'âge adulte établies par les études épidémiologiques où les femmes sont plus dépressives que les hommes (APA, 2013; Nolen-Hoeksema et Hilt, 2009), plusieurs chercheurs n'ont pas trouvé de différence significative en ce qui a trait aux symptômes dépressifs rapportés par les étudiants et les étudiantes fréquentant le collège (Baron et Matsuyama, 1988; Dyson et Renk, 2006; Gladstone et Koenig, 1994; Hammen et Padesky, 1977; Handal, Gist et Wiener, 1987; Moreira et Telzer, 2015). Dans ces six études, le répondant était l'étudiant ou l'étudiante et la dépression était mesurée sous l'angle des symptômes selon le score de sévérité à un questionnaire autorapporté. Ce qui distingue ces études réside notamment dans le choix de l'instrument de mesure utilisé (*Beck Depression Inventory – BDI*; *Beck Depression Inventory–Second*

*Edition – BDI-II; The Depression Symptom Checklist – DSCL; Center for Epidemiologic Studies Depression Scale – CES-D*) ainsi que l'âge des participants. Dans plusieurs études, l'âge moyen était d'environ 18 ans, se situant entre 18,36 et 18,48 ans (Baron et Matsuyama, 1988; Dyson et Renk, 2006; Moreira et Telzer, 2015). Dans d'autres études, l'âge variait de 18 à 21 ans (Handal et coll., 1987) ou de 18 à 19 ans (Hammen et Padesky, 1977) alors que dans une étude portant sur la transition secondaire-collégial, l'âge des participants variait de 13 à 23 ans (Gladstone et Koenig, 1994). Parmi ces études, Dyson et Renk (2006) ont examiné les symptômes dépressifs de 74 étudiants en première année d'université âgés entre 18 et 22 ans à l'aide du BDI-II et n'ont pu observer de différence reliée au genre en ce qui a trait à ce type de symptomatologie. Cependant, une limite importante de cette étude réside dans la composition de l'échantillon, puisque celui-ci comportait un nombre beaucoup moins important de garçons avec un total de 23 hommes et 51 femmes (Dyson et Renk, 2006).

Peu d'études ont été réalisées auprès d'échantillons de milieu scolaire afin d'examiner l'évolution des symptômes dépressifs entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, ceci expliquant la considération des études moins récentes dans cette thèse. Parmi celles-ci, dans une étude transversale auprès de 525 participants (325 élèves du secondaire, soit 46,5 % de filles et 200 étudiants au collège, soit 68,5 % de filles) où ceux-ci ont répondu à deux questionnaires autorapportés afin de mesurer leurs symptômes à l'aide de leurs scores au BDI et au DSCL, Gladstone et Koenig (1994) ont observé qu'à l'école secondaire, les filles rapportaient davantage de symptômes dépressifs que les garçons, mais que celles-ci rapportaient davantage de symptômes dépressifs que les étudiantes au collège. Chez les garçons, aucune différence significative n'avait été observée entre ces deux ordres d'enseignement. Selon ces chercheurs, l'absence de différence reliée au genre quant à la présence de symptômes dépressifs chez les étudiants au collège s'expliquerait

notamment par le fait que les filles éprouveraient moins de symptômes dépressifs au collège qu'à l'école secondaire alors que les taux de dépression chez les garçons demeuraient stables.

Dans une étude longitudinale sur les transitions scolaires auprès d'un échantillon d'étudiants et de décrocheurs où la dépression était mesurée à l'aide de l'Inventaire de dépression de Beck (2<sup>e</sup> édition), une fréquence similaire en ce qui a trait aux symptômes dépressifs entre les garçons et les filles a été observée vers l'âge de 18 ou 19 ans (Marcotte, 2013).

Dans une autre étude longitudinale, celle-ci ayant été réalisée auprès de 338 étudiants en 1<sup>re</sup> année au collège au moyen du CES-D, une augmentation des symptômes dépressifs (ceux-ci dépassant les seuils cliniques pour les deux genres) a été observée deux mois suite à la transition au collège (Moreira et Telzer, 2015), mais aucune différence entre les garçons et les filles n'a été observée. Cette hausse des symptômes dépressifs pour les deux genres durant la transition au collège a également été observée par Alfeld-Liro et Sigelman (1998).

Toutefois, d'autres études longitudinales ont démontré d'une part, qu'avant la transition (près de 3 mois avant l'entrée au collège) et pendant leur première année au collège (7 mois plus tard), les étudiantes présentaient davantage de symptômes dépressifs que les étudiants (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998) et d'autre part, que les taux de dépression clinique ne différaient pas entre les échantillons regroupant des étudiants universitaires (âgés de 21 ans) de ceux de la population générale (Hankin et coll., 1998). Dans l'étude d'Alfeld-Liro et Sigelman (1998) auprès de 287 étudiants (dont la moyenne d'âge était de 18,25 ans), la dépression était mesurée sous l'angle des symptômes et celle-ci a été mesurée à l'aide d'une adaptation du BDI (Beck, 1967) dans laquelle 8 items sur 21 ont été retenus.

À la lumière de ces résultats de recherche, il ressort plusieurs différences quant aux taux de dépression lors de la transition de la fin de l'adolescence vers l'âge adulte. Les inconsistances entre les études s'expliquent notamment par des différences de méthodologie telles que le type de devis, les instruments de mesure utilisés, la définition de la dépression mesurée (en termes de symptôme ou de syndrome ou de trouble), la taille ainsi que la composition de l'échantillon. Par ailleurs, Hankin et ses collaborateurs (1998) ont soulevé l'hypothèse que davantage de résultats inconsistants aient été relatés dans les études évaluant les symptômes dépressifs à l'aide de questionnaires, car dans celles-ci, la dépression est généralement évaluée sur une plus courte période de temps que dans les études mesurant la dépression à l'aide d'entrevues diagnostiques qui se déroulent sur une plus longue période. Considérant ces différences méthodologiques, il demeure difficile de comparer ces résultats de recherche et d'avoir un portrait clair du phénomène, considérant également qu'un grand nombre d'études datent de plusieurs années, d'où l'importance de poursuivre les études afin d'accroître notre compréhension quant à l'évolution de la dépression lors de cette période. Dans cette optique, la présente thèse vise à examiner les différences liées au genre et l'évolution des symptômes dépressifs chez les étudiants québécois pendant la transition secondaire-collégial.

## 1.2 La transition secondaire-collégial

### 1.2.1 Définitions et distinctions entre les systèmes d'éducation québécois et américain

Le passage du secondaire au collégial constitue d'une part, une transition sur le plan institutionnel qui s'inscrit dans un système d'éducation définissant les règles permettant le passage entre ces deux ordres d'enseignement (Conseil Supérieur de

l'Éducation, 2010) et d'autre part, une transition développementale s'inscrivant dans le passage de l'émergence de l'âge adulte (Arnett, 2015). Les collèges d'enseignement général et professionnel (les « cégeps ») sont uniques au Québec et ils jouent un rôle de transition vers l'université et le milieu du travail (Gouvernement du Québec, 2011).

Plusieurs aspects différencient le système d'éducation québécois du système d'éducation américain d'où proviennent la majorité des travaux sur la transition secondaire-collégial. Parmi ceux-ci figurent les critères d'admission qui sont basés aux États-Unis sur des tests d'aptitudes et l'obtention du diplôme d'études secondaires alors qu'au Québec, ce diplôme est exigé, mais certains étudiants n'ayant pas obtenu ce diplôme peuvent être admis sur une base conditionnelle; les frais de scolarité des études collégiales qui sont significativement plus élevés aux États-Unis qu'au Québec, et l'âge auquel les étudiants font cette transition, car les étudiants débutent leurs études collégiales lors de leur 13<sup>e</sup> année de scolarité aux États-Unis (vers l'âge de 18 ans) et lors de leur 12<sup>e</sup> année de scolarité au Québec (vers l'âge de 17 ans). Aux États-Unis, les *community college*, offrent des formations professionnelles ou techniques d'une durée de 2 ans alors que les *colleges* partagent plusieurs similarités avec les universités américaines, conduisant à des diplômes de baccalauréat à l'issue de quatre années d'études (Snyder, de Brey et Dillow, 2016). Au Québec, la durée des études collégiales est de 2 ans (pour les formations préuniversitaires) ou de 3 ans (pour les formations techniques) et ces études conduisent à un diplôme d'études collégiales (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

### 1.2.2 Transition au collège, stress et adaptation

La transition au collège constitue une période comportant plusieurs sources de stress reliées notamment, à la construction d'un nouveau réseau social, à la réussite et au rendement scolaires (Beiter et coll., 2015; Tremblay, Bonnelli, Larose, Audet et Voyer, 2006); le stress se définissant par la présence d'événements de vie affectant les mécanismes qui maintiennent la stabilité des émotions, des cognitions et la physiologie d'un individu (Ingram et Luxton, 2005). Plusieurs ruptures caractérisent le passage à l'enseignement postsecondaire (Chenard, Francoeur et Doray, 2007). Sur le plan affectif, cette transition se traduit pour certains étudiants par le passage de la vie familiale à une vie plus autonome. Sur le plan scolaire, l'existence de nouvelles règles formelles et informelles, l'augmentation de la durée des cours et du rythme de travail ainsi qu'une diminution de l'encadrement pédagogique constituent des ruptures importantes avec l'expérience scolaire des étudiants (Chenard et coll., 2007). De plus grandes exigences académiques, des changements dans les relations familiales et dans la vie sociale constituent ainsi des sources de stress pour les étudiants au collège (Kumaraswamy, 2013). À ces dimensions s'ajoute un processus lié au développement de l'identité et la transition au collège constitue une opportunité pour plusieurs étudiants d'adopter de nouveaux rôles tels que celui d'étudiant au collège (Brougham, Zail, Mendoza et Miller, 2009).

Considérant que l'adaptation au collège traduit une série d'interactions entre l'étudiant et son environnement scolaire, celle-ci doit se définir à l'aide de composantes dépassant les dimensions reliées au rendement scolaire ainsi qu'à l'abandon (Carayon et Gilles, 2005). Selon Baker et Siryk (1989), il existe ainsi plusieurs facettes de l'adaptation au collège, soit l'adaptation académique, l'adaptation sociale, l'adaptation personnelle émotionnelle ainsi que l'attachement à

l'institution. En effet, Baker et Siryk (1989) définissent ces concepts ainsi : l'adaptation académique renvoie aux exigences, au fonctionnement, aux aspects spécifiques du milieu collégial sur le plan scolaire tels que la valeur accordée à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales par l'étudiant ou les difficultés rencontrées à réaliser des travaux. L'adaptation sociale renvoie à la qualité des relations interpersonnelles qu'entretient l'étudiant notamment avec plusieurs membres du milieu collégial tels que les autres étudiants et les professeurs. L'adaptation personnelle émotionnelle renvoie à l'état psychologique et physique d'un étudiant par l'examen de la présence de détresse psychologique et de problèmes somatiques associés. Quant à l'attachement à l'institution, celui-ci s'infère à partir de la qualité du lien d'appartenance de l'étudiant à son collège. Dans la présente thèse, les dimensions de l'adaptation académique et sociale ont été examinées.

Considérant les différences individuelles quant à la manière de faire face au stress de la transition, des chercheurs se sont intéressés à celles-ci. Selon le modèle conceptuel des transitions de Goodman, Schlossberg et Anderson (2006), les différences individuelles en ce qui concerne la manière de s'adapter à la transition s'expliquent par les interactions des ressources de l'individu en transition. De manière plus spécifique, ces ressources comprennent quatre ensembles de variables : 1) la situation (incluant notamment la durée, les changements de rôles et les sources de stress); 2) le soi (incluant les variables telles que le genre, l'âge, les variables démographiques et les ressources psychologiques); 3) les formes de soutien (tels que les types de soutien social, le soutien familial) et 4) les stratégies (incluant notamment les stratégies d'adaptation) afin de faire face à la transition. Dans ce modèle, le concept de transition est défini de façon assez large puisqu'il peut constituer un événement (ou non), qui entraîne un changement dans ses rôles, ses relations, ses routines et ses présomptions et il existe trois dimensions importantes des transitions : le type, le

contexte et les effets de cette transition sur la vie de l'individu (Goodman et coll., 2006).

Considérant que les transitions constituent des processus qui se déroulent sur une période importante, que les réactions des individus traversant une transition majeure changent au fil du temps et en lien avec les recommandations de Goodman et ses collaborateurs (2006) d'examiner les réactions des individus en transition à plusieurs moments dans le temps, la présente thèse comporte des mesures précédant et suivant la transition secondaire-collégial. Bien que dans la littérature, l'utilité de la théorie de Schlossberg dans le milieu pratique ait été démontrée, les études soutenant sa validité sont rares, en particulier dans l'enseignement supérieur, une des difficultés reliées au fait de tester ce modèle reposant notamment sur le nombre important de variables qu'il contient (Evans, Forney, Guido, Patton et Renn, 2010). Dans la présente thèse, ce modèle théorique des transitions de Goodman et ses collaborateurs (2006) est considéré, sans toutefois être retenu comme le modèle théorique central de la thèse.

Plusieurs études ont examiné la présence de stress chez les étudiants de niveau collégial en relation avec leur adaptation. Tel que mentionné précédemment, le passage au collégial se traduit ainsi par des changements notables et constitue une période de stress majeure, pouvant accroître la vulnérabilité des étudiants (Beiter et coll., 2015; Compas, Wagner, Slavin et Vannatta, 1986; Lund, Chan et Liang, 2014). À cet effet, le niveau de détresse psychologique serait plus élevé lors de la première session (Fédération des cégeps, 2010). Dans une étude réalisée exclusivement auprès de jeunes hommes au collège, de hauts niveaux de détresse psychologique rapportés lors de la première semaine du premier semestre étaient associés à de plus faibles niveaux d'adaptation sur le plan scolaire et social lors de la 15<sup>e</sup> semaine de ce semestre (Olmstead, Roberson et Fincham, 2016).

Bien que des niveaux élevés de stress aient été rapportés par de nombreux étudiants au collège, plusieurs chercheurs soulignent que les étudiantes rapportent davantage de stress que les étudiants (Beiter et coll., 2015; Brougham et coll., 2009; Deatherage, Servaty-Seib et Aksoz, 2014; Pierceall et Keim, 2007). Il n'existe toutefois pas de consensus en ce qui a trait aux différences reliées au genre concernant certaines sources de stress (Brougham et coll., 2009). En effet, Dyson et Renk (2006) ne rapportent aucune différence significative entre les garçons et les filles quant à leurs niveaux de stress liés aux changements familiaux et quant aux changements associés au collège tandis que Brougham et ses collaborateurs (2009) mentionnent dans une autre étude que les filles au collège rapportent davantage de stress associés aux relations familiales, aux relations sociales, aux aspects financiers et aux tracas de la vie quotidienne que les garçons.

Des différences reliées au genre ont également été observées chez les étudiants au collège où une meilleure adaptation sur le plan social a été rapportée par les filles que les garçons (Baker et Siryk, 1989; Vezeau et Bouffard, 2007) et quant aux stratégies d'adaptation utilisées afin de faire face au stress où les filles rapporteraient avoir davantage recours à des stratégies centrées sur l'émotion que leurs pairs masculins (Brougham et coll., 2009). Cependant, en ce qui a trait à d'autres dimensions de l'adaptation telles que les dimensions académiques et l'adaptation sur le plan global, il ne ressort aucune différence significative entre les genres (Baker et Siryk, 1989; Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2008).

Bien que plusieurs études aient démontré que les filles au collège expérimentent davantage de stress et de détresse psychologique que les garçons, il n'existe pas de portrait clair en ce qui a trait à l'adaptation des garçons et des filles lors de la transition secondaire-collégial (Conley et coll., 2014). Dans une étude, les symptômes dépressifs étaient associés positivement aux niveaux de stress liés aux changements

au collège et aux changements familiaux uniquement chez les filles, ces liens n'ayant pas été observés chez les garçons (Dyson et Renk, 2006).

### 1.2.3 Adaptation au collège et dépression

D'importants risques sont associés à la dépression tels que des difficultés d'adaptation sur les plans scolaire et social. La présence de symptômes dépressifs tels que l'insomnie ou des difficultés se traduisant par une baisse de concentration ou par une diminution de l'aptitude à penser peuvent entraîner des difficultés à répondre aux exigences académiques et des difficultés scolaires. Chez les individus dépressifs, plusieurs biais quant au traitement de l'information sont rapportés en ce qui a trait à l'attention et à la mémoire où ces derniers ont tendance à mettre davantage l'accent et à se rappeler plus facilement des informations négatives (Beck, 1987; Beck et Bredemeier, 2016). Sur le plan social, une réduction d'énergie, la présence d'idées de dévalorisation ou de culpabilité peuvent s'accompagner d'un retrait des activités sociales (Beck et Bredemeier, 2016). Comparativement aux étudiants n'étant pas dépressifs, les étudiants dépressifs rapportent avoir moins de succès à se faire des amis, percevoir une plus grande pression à réussir de la part de leur famille et se sentir moins satisfaits d'eux-mêmes (Vredenburg, O'Brien et Krames, 1988). Des risques accrus de vivre un autre épisode dépressif majeur ou des troubles anxieux, des comportements suicidaires, des problèmes de dépendance à une substance (telle qu'à la nicotine, à l'alcool) et une diminution de la probabilité d'entrer à l'université sont également rapportés (Fergusson et Woodward, 2002).

Quelques études ont examiné la relation entre la présence de symptômes dépressifs chez les étudiants collégiaux et leur adaptation. Chez les étudiants au collège, des

chercheurs rapportent qu'un faible niveau de dépression est associé à un haut niveau d'adaptation (Credé et Niehorster, 2012), que le stress est plus fortement lié à l'adaptation sur le plan global tandis que la dépression est fortement liée à l'adaptation sur le plan personnel émotionnel (Baker et Siryk, 1989; Credé et Niehorster, 2012). Ces études seront décrites de manière plus détaillée dans le deuxième article de la présente thèse.

En somme, la transition secondaire-collégial coïncide généralement à la période de 16 à 18 ans au Québec. Or, la période de 15 à 24 ans se traduit par des changements majeurs et est marquée par deux transitions : le passage de l'adolescence vers l'âge adulte et la transition secondaire-collégial, cette période se caractérisant par l'expérimentation, la formation de l'identité, l'autonomie, les questionnements quant à divers domaines de vie (tels que liés à la sexualité, à l'orientation professionnelle), à l'établissement de nouvelles relations et par la présence d'une variété importante de choix (Fédération des cégeps, 2010). La présente thèse s'inscrit dans le modèle théorique d'Arnett afin de mieux comprendre les enjeux liés à cette période développementale.

### 1.3 Modèle théorique de l'émergence de l'âge adulte

Depuis plusieurs décennies, les changements démographiques observés dans les pays industrialisés concernant le report des transitions de vie reliées à l'âge adulte rendent possible l'exploration de différentes possibilités de vie et permettent l'établissement de l'émergence de l'âge adulte (Arnett 2000, 2015). L'émergence de l'âge adulte constitue ainsi une période distincte, une période de développement de 18 à 29 ans, qui est propre aux contextes culturels ayant repoussé l'adoption des responsabilités

inhérentes à l'âge adulte, ces âges étant approximatifs étant donné qu'ils varient selon les cultures et que des conditions économiques et culturelles sous-jacentes sont à l'origine de cette période développementale (Arnett, 2015)<sup>1</sup>. Selon Arnett (2015), cinq aspects principaux caractérisent cette période : 1) l'exploration identitaire; 2) l'instabilité; 3) l'attention sur le soi (*self-focus*); 4) le sentiment d'entre-deux; 5) les possibilités. En effet, selon cette théorie, l'émergence de l'âge adulte est ainsi caractérisée par le développement de l'identité, l'exploration, l'expérimentation de rôles entre l'adolescence et le début de l'âge adulte (Arnett, 2000, 2015). Ne se retrouvant plus dans l'état de dépendance de l'adolescence, devenant plus indépendants envers leurs parents, mais n'assumant pas encore entièrement les responsabilités liées à l'âge adulte, les individus traversant la période de l'émergence de l'âge adulte explorent une variété de possibilités sur différents plans tels que ceux des relations amoureuses, du milieu du travail ou relié à l'éducation. Cette période d'exploration se traduit pour plusieurs adultes émergents en une période d'instabilité et en un sentiment d'entre-deux où ils ne se perçoivent ni comme des adolescents ni comme des adultes (Arnett, 2015).

Selon Arnett (2015), l'émergence de l'âge adulte constitue la période de vie la plus centrée sur soi où la majorité des décisions des adultes émergents sont prises en fonction d'eux-mêmes (telle que poursuivre des études au collège ou non), cette période étant temporaire et saine afin de favoriser le développement d'une meilleure connaissance de soi et de leurs aspirations. Toutefois, ces défis développementaux s'accompagnent également de stress et se traduisent par des difficultés pour certains où plusieurs d'entre eux présentent des troubles intériorisés, la dépression étant particulièrement fréquente durant la période de l'émergence de l'âge adulte (Arnett, 2015), l'anxiété et la dépression figurant parmi les problématiques de santé mentale

---

<sup>1</sup> L'émergence de l'âge adulte a d'abord été définie comme étant une période allant de 18 à 25 ans (Arnett, 2000). Par la suite, Arnett (2015) a défini cette période développementale comme allant de 18 à 29 ans.

vécues par plusieurs étudiants au collège (American College Health Association, 2013; Kumaraswamy, 2013; Zivin et coll., 2009). Selon Arnett (2015), l'émergence de l'âge adulte constitue ainsi une période caractérisée par la présence d'une multitude de possibilités, d'attentes et d'espoirs envers divers domaines de vie, où peu de choses ont été décidées pour certains et où ces choix peuvent constituer des sources de stress importantes et entraîner un sentiment de détresse. À cet effet, selon les théories cognitives de la dépression, la manière de traiter l'information liée à l'interprétation et au fait de se souvenir des événements négatifs aurait une influence sur le développement de symptômes dépressifs (Hankin, 2008). Selon Hankin et ses collaborateurs (2009), parmi ces théories majeures, figure la théorie cognitive de Beck (1987).

#### 1.4 Modèle cognitif de la dépression et vulnérabilités cognitives

Depuis plus de 40 ans maintenant, la théorie cognitive de la dépression de Beck a fait l'objet de nombreux développements et a généré beaucoup d'études soutenant sa validité empirique (Beck et Bredemeier, 2016; Clark, Beck et Alford, 1999). Cette théorie repose essentiellement sur un modèle de traitement de l'information, mais reconnaît l'existence d'une combinaison de facteurs biologiques, liés à la personnalité et au stress en cause dans la dépression (Beck, 1987), cette théorie représentant un des modèles diathèse-stress les plus connus (Cámara et Calvete, 2012). Dans les modèles diathèse-stress, une diathèse représente une prédisposition, une vulnérabilité, un facteur ou une série de facteurs génétiques, biologiques, psychologiques, incluant des variables cognitives et interpersonnelles qui augmentent les risques de développer un trouble de santé mentale (Ingram et Luxton, 2005). En présence d'événements de vie stressants, ces vulnérabilités rendent l'individu plus susceptible de développer des symptômes psychopathologiques qu'un individu n'en présentant pas (Abela et

Hankin, 2008). Parmi les vulnérabilités cognitives découlant des théories cognitives les plus importantes figurent les schémas négatifs et les attitudes dysfonctionnelles présents dans la théorie de Beck (1987) (Hankin et coll., 2009). Ainsi, les vulnérabilités cognitives réfèrent à un construit présent dans plusieurs théories cognitives, dont celle de la théorie cognitive de la dépression de Beck (1987) (Hankin et coll., 2009). Quant aux attitudes dysfonctionnelles, celles-ci constituent des distorsions cognitives (Beck, 1987) et le *Dysfunctional Attitude Scale* (DAS; Weissman et Beck, 1978) constitue un instrument s'appuyant sur la théorie cognitive de Beck permettant de mesurer ces distorsions cognitives. Dans cette optique, les termes « vulnérabilités cognitives », « distorsions cognitives » et « attitudes dysfonctionnelles » constituent des construits qui se recoupent. Dans la présente thèse, ces trois construits sont utilisés tour à tour.

Dans la théorie de Beck (1987), les schémas constituent des dispositions personnelles particulières, des structures cognitives qui orientent le traitement d'information et qui influencent les attentes ainsi que l'interprétation des expériences d'un individu. Un concept important de cette théorie repose sur la triade cognitive qui se traduit par des pensées empreintes de jugement négatif envers soi-même, envers l'avenir et envers les expériences présentes et passées chez les individus dépressifs (Beck, 1987). Les schémas des individus dépressifs vont présenter des distorsions cognitives, des biais d'attention, d'interprétation, de mémoire, en se rappelant et en concentrant leur attention sur les aspects négatifs plutôt que sur les aspects positifs. Ces schémas dépressogènes constituent des structures latentes, inactives en l'absence d'événement stressant, mais qui, lorsqu'activés par la présence de tels événements, confèrent une augmentation de la vulnérabilité à la dépression. Les schémas incluent les attitudes dysfonctionnelles, ces dernières se traduisant par des croyances rigides et extrêmes dirigées envers soi (par exemple, se déprécier et se dévaloriser); envers le monde (tel qu'interpréter les exigences de l'environnement comme étant insurmontables) et

envers le futur (par exemple, anticiper que des difficultés se poursuivront indéfiniment) (Weissman et Beck, 1978).

Selon cette théorie, deux types de personnalité confèrent des vulnérabilités à la dépression dans certaines circonstances : la sociotropie et l'autonomie (Beck, 1987). L'autonomie se définit par la grande valorisation de son indépendance, de sa liberté d'action et de son autodétermination alors que la sociotropie se définit comme le fait de valoriser grandement les relations interpersonnelles et de juger de sa propre valeur en fonction de l'amour et de l'approbation reçus des autres (Beck, 1987). L'organisation de la personnalité liée à la dimension d'autonomie serait constituée d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et la dimension de sociotropie serait constituée d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance. Ainsi, les individus accordant une plus grande valeur à l'indépendance et à l'autonomie semblent plus sensibles aux événements pouvant entraver leur sentiment d'accomplissement ou de contrôle alors qu'à l'inverse, les individus présentant des niveaux élevés de dépendance semblent plus sensibles au stress interpersonnel et aux événements où ils peuvent se sentir rejetés ou abandonnés (Beck et Bredemeier, 2016).

Selon Credé et Niehorster (2012), certains aspects reliés aux traits de personnalité et aux états émotionnels seraient associés à l'adaptation au collège et il serait important de considérer le modèle cognitif de la dépression afin d'examiner la présence de vulnérabilités cognitives dans le but d'accroître nos connaissances en ce qui a trait à notre compréhension des difficultés d'adaptation éprouvées par certains étudiants pendant la transition au collège (Beck, Taylor et Robbins, 2003). Parmi les hypothèses liées aux vulnérabilités cognitives, figure l'adaptation différenciée (*differential coping*) selon laquelle, en présence d'une adéquation entre la personnalité et l'événement, les stratégies compensatoires ainsi que les stratégies d'adaptation inadéquates occupent un rôle plus important dans la dépression que

lorsqu'il n'y a pas de correspondance entre la personnalité et l'événement (Clark et coll., 1999). Autrement dit, la présence de distorsions cognitives orientées vers les relations interpersonnelles confèrera une augmentation de la vulnérabilité à la dépression dans un contexte caractérisé par une perte relationnelle telle qu'une rupture conjugale alors qu'un individu présentant des distorsions cognitives reliées à la réussite sera plus vulnérable à la dépression à la suite d'un événement négatif tel qu'un échec à un test de rendement scolaire.

Dans cette optique, la présente thèse vise à examiner si l'adaptation au collège sur les plans social et académique des filles et des garçons est influencée par la présence de vulnérabilités cognitives et de symptômes dépressifs correspondant à la sociotropie ainsi qu'à l'autonomie dans l'adaptation au collège. Bien qu'une étude ait démontré que les attitudes dysfonctionnelles constituent un facteur prédicteur de l'adaptation chez les étudiants (Walker, 1996), les différences reliées au genre n'ont pas été examinées dans celle-ci et peu d'études ont exploré l'adaptation au collège en relation avec la santé mentale des étudiants (Marcotte, 2014).

Parmi les hypothèses diathèse-stress de la théorie cognitive de la dépression figurent celle reposant sur une variable médiatrice et celle reposant sur une variable modératrice (Clark et coll., 1999). Parmi les explications en ce qui a trait à l'étiologie de la dépression, cette dernière hypothèse considère la vulnérabilité cognitive (la diathèse) comme étant une variable modératrice de la relation entre les événements de vie négatifs et la dépression (Clark et coll., 1999). Cette hypothèse est examinée dans la présente thèse. Selon Beck et Bredemeier (2016), plusieurs études ont démontré que les attitudes dysfonctionnelles jouent un rôle modérateur entre le stress et la dépression dont celle réalisée par Abela et Sullivan (2003) où conformément à la théorie de Beck, des niveaux plus élevés d'attitudes dysfonctionnelles étaient associés à une présence élevée de symptômes dépressifs. Toutefois, bien que la théorie de

Beck constitue une théorie majeure en ce qui a trait à la recherche et au traitement de la dépression, la question à savoir si elle s'applique autant aux hommes qu'aux femmes demeure sans réponse (You, Merritt et Conner, 2009).

Chez les adolescentes, une plus grande vulnérabilité cognitive a été rapportée comme étant un facteur explicatif en ce qui a trait aux différences reliées au genre dans la dépression (Hyde, Mezulis et Abramson, 2008). Or, des résultats inconsistants quant au rôle modérateur du genre dans l'interaction entre le stress et les vulnérabilités cognitives chez les adolescents (Mezulis, Funasaki, Charbonneau et Hyde, 2010) et chez les étudiants ont été obtenus par des chercheurs (You et coll., 2009).

Dans une étude réalisée auprès de 752 adolescents au secondaire, les filles présentaient davantage d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance alors que les garçons présentaient plus d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite (Lévesque et Marcotte, 2009). Parmi les études réalisées auprès d'étudiants au collège, des chercheurs ont rapporté qu'avant la transition au collège, les garçons présentaient davantage de vulnérabilités cognitives (mesurées notamment à l'aide d'un questionnaire évaluant la présence d'attitudes dysfonctionnelles) (Conley et coll., 2014) alors qu'au collège, aucune différence significative quant au niveau global d'attitudes dysfonctionnelles n'a été observée entre les garçons et les filles (Dykman et Johll, 1998) ou à l'université (You et coll., 2009). Toutefois, d'autres chercheurs ont trouvé, chez les étudiants universitaires, des scores significativement plus élevés chez les garçons que chez les filles (Haefel et coll., 2003). Dans ces deux études réalisées auprès d'étudiants universitaires, il est possible que ces différences obtenues quant au niveau d'attitudes dysfonctionnelles selon le genre puissent être expliquées par des différences méthodologiques. En effet, contrairement à l'étude de You et ses collaborateurs (2009), les participants répondant aux critères diagnostiques de la dépression au moment de l'étude ont été exclus de l'échantillon final dans

l'étude d'Haefel et ses collaborateurs (2003). Les participants étaient également exclus de l'étude s'ils étaient âgés de 23 ans et plus ou s'ils avaient reçu un diagnostic d'hypomanie, de manie, de cyclothymie, de schizophrénie ou de trouble schizoaffectif (Haefel et coll., 2003).

L'importance de considérer les événements de vie stressants ainsi que les vulnérabilités cognitives en fonction du genre a aussi été soulignée par des chercheurs ayant observé que contrairement aux trajectoires des garçons dépressifs, l'interaction entre le stress et ces vulnérabilités n'était significative que pour prédire la trajectoire des filles dépressives au secondaire (Mezulis et coll., 2010). Ce rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles entre le stress et la dépression n'a également été rapporté que pour les étudiantes au collège (Dykman et Johll, 1998) ou à l'université (Barnett et Gotlib, 1990). Toutefois, chez les élèves au secondaire, des résultats divergents ont été obtenus où le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles n'a été rapporté que chez les garçons (Lévesque et Marcotte, 2009).

En résumé, la transition au collège constitue ainsi une période empreinte de changements et comportant de nombreuses sources de stress auxquels les étudiants doivent s'adapter sur les plans académique et social. Des niveaux élevés de stress ont été rapportés, particulièrement chez les filles (Beiter et coll., 2015; Brougham et coll., 2009; Deatherage et coll., 2014; Pierceall et Keim, 2007) et une telle présence de stress serait liée à des niveaux élevés de dépression (Dyson et Renk, 2006). Alors que dans la littérature, il est reconnu dans les études épidémiologiques que les femmes sont plus à risque d'être dépressives, les résultats des études portant sur l'évolution de la dépression chez les étudiants au collège présentent des résultats divergents. De plus, il ne ressort pas de portrait clair quant aux différences reliées au genre quant à l'adaptation des filles et des garçons lors de la transition secondaire-collégial. Cette transition s'inscrit dans l'émergence de l'âge adulte (Arnett, 2015) et constitue une

période augmentant la vulnérabilité à la dépression pour les étudiants (Marcotte et coll., 2014; Moreira et Telzer, 2015). À cet effet, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de considérer les vulnérabilités cognitives (Beck et coll., 2003; Conley et coll., 2014) afin d'accroître nos connaissances en ce qui a trait aux difficultés d'adaptation chez les étudiants au collège. Parmi ces vulnérabilités cognitives, figurent les schémas négatifs qui incluent des attitudes dysfonctionnelles envers soi et les autres dans le modèle cognitif de la dépression de Beck (1987) et celles-ci jouent un rôle important dans le processus lié au développement de la dépression (Clark et coll., 1999). Dans cette optique, les relations entre le genre, les symptômes dépressifs, le stress, les distorsions cognitives et l'adaptation au collège seront examinées.

## 1.5 Objectifs

### 1.5.1 Objectif général de la thèse

L'objectif général de la présente thèse est de mieux comprendre l'évolution de la dépression pendant la transition secondaire-collégial en examinant les différences reliées au genre quant à l'évolution des symptômes dépressifs, le rôle modérateur des distorsions cognitives et du stress chez les étudiants ainsi que l'adaptation au collège sur les plans académique et social pendant cette période. Étant donné que cette thèse porte sur la transition secondaire-collégial, qu'une transition se déroule sur une importante période et que les réactions des individus en transition peuvent changer avec le temps (Goodman et coll., 2006), conformément aux recommandations de ces chercheurs d'examiner celles-ci à plusieurs moments, trois temps de mesure ont été examinés dans cette thèse, soit la dernière année au niveau secondaire et les deux premières années au niveau collégial.

### 1.5.2 Objectifs spécifiques du premier article

Le premier article s'intitule « Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle modérateur des distorsions cognitives en lien avec le stress ». Son premier objectif consiste à examiner par des analyses longitudinales l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives (reliées à la réussite et à la dépendance) et des variations de stress des garçons et des filles pendant cette transition. Son deuxième objectif vise à examiner si, conformément à l'hypothèse de la théorie cognitive de Beck, en présence d'événements de vie stressants, les attitudes dysfonctionnelles jouent un rôle modérateur dans la dépression pendant la transition secondaire-collégial pour les deux genres.

### 1.5.3 Objectifs spécifiques du second article

Le second article qui s'intitule « Adaptation au collégial et vulnérabilités durant la transition secondaire-collégial » vise à vérifier si l'adaptation au collège (sur les plans social et académique) varie selon le genre et l'intensité de la dépression chez les étudiants après la transition. Par l'obtention de mesures précédant et suivant la transition secondaire-collégial, cette étude vise également à examiner si l'adaptation au collège des filles et des garçons est influencée par la présence de vulnérabilités cognitives et de symptômes dépressifs (en cinquième secondaire et pendant cette transition) et d'autre part, à examiner le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles dans l'adaptation au collège. De manière spécifique, le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à

**l'autonomie dans l'adaptation académique a été examiné ainsi que les attitudes dysfonctionnelles correspondant à la sociotropie dans l'adaptation sociale au collège.**

## CHAPITRE II

**PREMIER ARTICLE : ÉVOLUTION DES SYMPTÔMES DÉPRESSIFS  
PENDANT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL ET RÔLE  
MODÉRATEUR DES DISTORSIONS COGNITIVES EN LIEN AVEC LE STRESS**

**EN-TÊTE : SYMPTÔMES DÉPRESSIFS ET TRANSITION SECONDAIRE-  
COLLÉGIAL**

**Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle  
modérateur des distorsions cognitives en lien avec le stress**

**Ariane Meunier-Dubé et Diane Marcotte  
Université du Québec à Montréal**

**Manuscrit publié dans la  
Revue de psychoéducation sous le titre :  
Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle  
modérateur des distorsions cognitives**

**Cette étude fut subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du  
Canada (CRSH)**

## RÉSUMÉ

La transition entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial constitue pour plusieurs étudiants une période de stress majeure. Au Québec, celle-ci coïncide généralement à la période de 16 à 18 ans. Or, si plusieurs chercheurs n'ont rapporté aucune différence significative entre les genres quant à la fréquence des symptômes dépressifs chez les étudiants au collège, d'autres chercheurs rapportent entre 15 à 18 ans une augmentation majeure de ces taux, ceux des filles étant jusqu'à deux fois plus importants, soulignant ainsi l'hypothèse d'une plus grande vulnérabilité à la dépression. Dans cette optique, cette étude réalisée auprès de 211 élèves (87 garçons et 124 filles) ayant fait la transition secondaire-collégial vise à examiner par des analyses longitudinales l'évolution des symptômes dépressifs, des niveaux de stress et des distorsions cognitives ainsi que le rôle modérateur des distorsions cognitives et du genre dans la relation entre le stress et la dépression. Les résultats indiquent que durant cette transition, les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs et de stress alors que les garçons rapportent davantage de distorsions cognitives liées à la réussite. Chez les garçons, une diminution des distorsions cognitives de dépendance a été observée avec le temps. Les distorsions cognitives de réussite et de dépendance (en 5<sup>e</sup> secondaire) jouent un rôle modérateur entre le stress et la dépression en 1<sup>re</sup> année au collège, mais cette relation n'est pas modérée par le genre. Une discussion ainsi que les limites de l'étude sont présentées eu égard aux différences liées au genre.

**MOTS CLÉS :** genre, stress, distorsions cognitives, dépression, transition secondaire-collégial

## ABSTRACT

High school to college transition is a very stressful step for many students. In Quebec, for most of them, this transition takes place between the ages of 16 to 18. While several studies found no significant gender differences in depression among college students, others report a major rise between 15 and 18 years old where girls experience depression at twice the rate of boys, which underlines the hypothesis of a higher vulnerability to depression. Following these findings, the present study that was conducted with 211 students (87 boys and 124 girls) who completed the high school to college transition, examines, through longitudinal analyses, the evolution of depressive symptoms, levels of stress and cognitive distortions. Furthermore, this study examines the moderating role of cognitive distortions and gender in relation of

stress and depression. The results showed that during this transition period, girls reported more depressive symptoms and stress, while boys showed more cognitive distortions related to achievement. Among boys, a decrease of dependency cognitive distortions was observed over the years. The moderating role of cognitive distortions related to achievement and to dependency (in the last year of high school) in the relation between stress and depression (in the 1<sup>st</sup> year of college) was noted during that transition period, but is not moderated by gender. A discussion and a presentation of the limits of the study conclude the article.

**KEY WORDS:** gender, stress, cognitive distortions, depression, transition to college

## 2.1 Introduction

De façon générale, une transition désigne un passage d'une étape de la vie à une autre, marquant un changement de rôle important pour l'individu. Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber (2000) distinguent deux formes de transitions : les transitions institutionnelles qui s'inscrivent dans un système d'éducation (Rice, 1997) et les transitions développementales qui sont marquées par des changements sur les plans physiologiques, intellectuels et émotionnels, caractérisant des stades de développement. Dans cette optique, le passage du secondaire au collégial représente une transition majeure puisque celle-ci est à la fois institutionnelle, marquant une transition entre deux ordres d'enseignement, et développementale puisque cette transition s'inscrit dans le passage de l'émergence de l'âge adulte (Arnett, 2015).

Bien que les collèges d'enseignement général et professionnel (les « cégeps ») soient uniques au Québec (Gouvernement du Québec, 2011) et que plusieurs aspects différencient les systèmes d'éducation québécois et américain (tels que les frais de scolarité significativement plus élevés aux États-Unis qu'au Québec et l'âge auquel les étudiants font cette transition, celle-ci étant réalisée par les étudiants américains au moins un an plus tard, où ces derniers commencent leur première année au collège vers 18 ou 19 ans comparativement aux âges de 17 ou de 18 ans pour la majorité des étudiants québécois), ce passage se traduit par des changements majeurs sur les plans affectif et scolaire (Chenard, Francoeur et Doray, 2007). Cette transition constitue ainsi une période importante de stress, pouvant accroître la vulnérabilité de l'individu (Compas, Wagner, Slavin et Vannatta, 1986). À ce sujet, Dyson et Renk (2006) ont démontré que de hauts niveaux de stress rapportés par les étudiants lors de leur première année au collège étaient liés à des niveaux élevés de dépression chez ces derniers. Dans une étude, 75 % des étudiants au collège rapportaient des niveaux

modérés de stress et 12 %, des niveaux élevés de stress (Pierceall et Keim, 2007); d'autres chercheurs ont rapporté depuis les années 1980, une augmentation importante des symptômes dépressifs chez les étudiants consultant un centre d'aide au collège (Erdur-Baker, Aberson, Barrow et Draper, 2006). En effet, alors que 21,1 % des étudiants consultaient un centre d'aide pour des services de counseling en raison de symptômes dépressifs (de 1988 à 1992), ils étaient 40,67 % (de 1996 à 2001) (Benton, Robertson, Tseng, Newton et Benton, 2003). De plus, en présence d'événements stressants, une augmentation des symptômes dépressifs chez les étudiantes au collège, qui ne présentaient pas de symptômes dépressifs initialement et qui présentaient beaucoup d'attitudes dysfonctionnelles, a été observée (Dykman et Johll, 1998). Comme cet effet d'interaction entre les attitudes dysfonctionnelles et le stress n'a été rapporté que pour les filles, Dykman et Johll (1998) ont souligné la possibilité que les facteurs cognitifs jouent un rôle modérateur plus important chez les filles que chez les garçons dans l'apparition et le maintien de la dépression.

Bien que dans la littérature il est reconnu que vers la fin de l'adolescence, les femmes sont plus dépressives que les hommes (Nolen-Hoeksema et Hilt, 2009), plusieurs chercheurs n'ont rapporté aucune différence significative entre les genres quant à la fréquence des symptômes dépressifs chez les étudiants au collège (Baron et Matsuyama, 1988; Dyson et Renk, 2006; Gladstone et Koenig, 1994; Hammen et Padesky, 1977; Handal, Gist et Wiener, 1987). En ce qui concerne la transition secondaire-collégial, des résultats inconsistants ont été relatés. Bien que de plus hauts niveaux de détresse psychologique après la transition aient été rapportés chez les filles (Conley, Kirsch, Dickson et Bryant, 2014), une diminution des symptômes dépressifs chez ces dernières pendant la première année au collège a été observée par Gladstone et Koenig (1994), alors que d'autres chercheurs ont rapporté une augmentation de la dépression pour les deux genres durant cette transition (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998).

Dans cette optique, cet article vise à examiner pendant la transition secondaire-collégial : 1) les différences reliées au genre quant à l'évolution des symptômes dépressifs, des attitudes dysfonctionnelles ainsi que des variations de stress; 2) si les attitudes dysfonctionnelles jouent un rôle modérateur dans la relation entre le stress et la dépression pour les deux genres.

## 2.2 Stress et transition secondaire-collégial

De manière générale, les étudiantes rapportent davantage de stress que les étudiants (Brougham, Zail, Mendoza et Miller, 2009; Pierceall et Keim, 2007). Sur le plan des relations interpersonnelles et sociales, les filles rapporteraient davantage de stress que les garçons (Brougham et coll., 2009; Lévesque et Marcotte, 2009; Nolen-Hoeksema et Hilt, 2009). Aucune différence significative selon le genre quant aux sources de stress reliées au domaine scolaire chez les étudiants au collégial (Brougham et coll., 2009) ou quant au stress de performance chez les élèves au secondaire (Lévesque et Marcotte, 2009) n'ont été rapportées. Beeber (1999) ajoute que les filles en première année au collège étaient les plus nombreuses à présenter des symptômes dépressifs. Ces symptômes étaient reliés à différents facteurs de stress de la transition au collège, dont les nouvelles exigences de ce milieu, l'établissement de nouveaux rôles, de nouveaux liens avec la communauté collégiale et la séparation de la maison familiale. Certaines de ces situations entraîneraient un sentiment de détresse psychologique et le niveau de celui-ci serait plus élevé lors de la première session (Fédération des cégeps, 2010). Par ailleurs, selon des résultats d'enquête québécoise, parmi les groupes d'âge de 15 ans à 65 ans et plus, ce sont les jeunes de 15 à 24 ans qui rapportaient les niveaux plus élevés de détresse psychologique (Camirand et Nanhou, 2008).

### 2.3 Modèle d'Arnett et transition secondaire-collégial

Depuis plusieurs décennies, les changements démographiques concernant le report des transitions de vie reliées à l'âge adulte (tels que le report de la maternité ou de la paternité, l'allongement des années de scolarité ainsi qu'une augmentation de la longévité) observés dans les pays industrialisés ont contribué à façonner, de la fin de l'adolescence jusqu'au milieu de la vingtaine, une période développementale distincte : l'émergence de l'âge adulte (Arnett, 2000). Bien qu'Arnett (2015) situe cette période de 18 à 29 ans, il précise toutefois que ces âges sont approximatifs et qu'ils varient selon les cultures ayant repoussé l'adoption des responsabilités inhérentes à l'âge adulte. Selon la théorie développementale d'Arnett (2000), les années caractérisant la fin de l'adolescence et se poursuivant dans la vingtaine constituent une période développementale distincte se traduisant par de nombreux changements, celle-ci se caractérisant par le développement de l'identité, l'exploration d'une variété de possibilités de vie et l'expérimentation de rôles. Toutefois, ces défis développementaux se traduisant par de nombreux choix s'accompagnent également de stress pour les adultes émergents et selon Arnett (2015), la dépression, les troubles anxieux, et les troubles alimentaires constituent des problèmes particulièrement fréquents durant la période de l'émergence de l'âge adulte. En raison notamment de la pluralité de ces changements caractérisant cette période développementale, Frye et Liem (2011) soulèvent la possibilité que les adultes émergents ne suivent pas une trajectoire uniforme ou qu'ils ne suivent pas les trajectoires des adolescents ou des adultes plus âgés et que des facteurs tels que le genre puissent influencer différemment ces trajectoires développementales comparativement aux autres périodes de développement.

## 2.4 Différences reliées au genre dans la dépression et transition secondaire-collégial

Selon l'American Psychiatric Association (2013), à partir du début de l'adolescence, les femmes présentent des taux de dépression de 1,5 à 3 fois plus élevés que les hommes. Si durant l'adolescence, la dépression devient plus fréquente chez les filles, une augmentation importante des taux de dépression est aussi observée chez celles-ci vers la fin de cette période de développement (Nolen-Hoeksema et Hilt, 2009). De 12 à 19 ans, les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs que les garçons, mais à l'âge de 20 ans, des chercheurs n'ont observé aucune différence reliée au genre en ce qui a trait aux symptômes dépressifs (Rawana et Morgan, 2014).

Au Québec, la transition secondaire-collégial coïncide pour la plupart des étudiants à la période de 16 à 18 ans. Or, de 15 à 18 ans, une augmentation majeure des taux de dépression pour les deux genres a été observée, les taux de dépression chez les filles étant jusqu'à deux fois plus importants que ceux des garçons (Hankin et coll., 1998). Selon d'autres chercheurs, pour la période de 15 à 16 ans, une augmentation des symptômes dépressifs a été observée chez les filles, mais non chez les garçons (Marcotte et Lemieux, 2014). Lors de la période reliée à l'émergence de l'âge adulte (de 18 à 25 ans), Galambos, Barker et Krahn (2006) ont rapporté que les symptômes dépressifs étaient les plus élevés à l'âge de 18 ans et qu'il y avait par la suite, une diminution des symptômes dépressifs pour les deux genres. Cette diminution des symptômes dépressifs pour les deux genres pendant la période de l'émergence de l'âge adulte a également été rapportée de 18 à 21 ans par Hankin et ses collaborateurs (1998) alors qu'une diminution de la fréquence de la dépression chez les filles et une augmentation de celle-ci chez les garçons lors de la transition vers le début de l'âge adulte est observée par Marcotte (2013). Dans ce même ordre d'idées, Needham (2008) souligne que de manière générale, il semble y avoir une diminution des

symptômes dépressifs lors de la transition de l'adolescence (avec un âge moyen de 15,28 ans) vers le début de l'âge adulte (avec un âge moyen de 21,65 ans).

Lorsque des échantillons de milieu scolaire ont été examinés, les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs que les garçons à l'école secondaire (Gladstone et Koenig, 1994; Marcotte, 2009). Parmi les rares études ayant examiné l'évolution des symptômes dépressifs entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial, Gladstone et Koenig (1994) ont observé que les filles au secondaire rapportaient davantage de symptômes dépressifs que celles au collège. Dans cette étude transversale, aucune différence significative n'avait été observée entre les garçons de ces deux ordres d'enseignement. Dans une étude longitudinale sur les transitions scolaires auprès d'un échantillon d'étudiants et de décrocheurs, une fréquence similaire entre les genres en ce qui a trait aux symptômes dépressifs avait été observée vers 18-19 ans (Marcotte, 2013). Toutefois, d'autres études longitudinales n'ont pas permis d'appuyer ces résultats (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998; Hankin et coll., 1998). En effet, Alfeld-Liro et Sigelman (1998) ont démontré que les étudiantes présentaient davantage de symptômes dépressifs que les étudiants avant la transition et pendant leur première année au collège. Par contre, durant la transition au collège, ces chercheurs ont observé pour les deux genres une augmentation des symptômes dépressifs. Pour leur part, Hankin et ses collaborateurs (1998) ont démontré que les taux de dépression clinique (reposant sur des diagnostics de dépression posés par des psychiatres ou des psychologues) ne différaient pas entre les échantillons regroupant des étudiants universitaires de la population générale. Par ailleurs, selon les résultats d'une revue systématique portant sur des études ne regroupant que des étudiants universitaires, les taux de dépression chez ces derniers étaient plus élevés que dans la population générale (Ibrahim, Kelly, Adams et Glazebrook, 2013). Bien que plusieurs discussions subsistent quant à une augmentation de la fréquence et de la prévalence chez les étudiants fréquentant les établissements postsecondaires ou si cette

prévalence est plus importante que celle obtenue auprès de la population générale, il ressort néanmoins qu'une proportion importante d'étudiants présente des problématiques liées à la santé mentale (MacKean, 2011). À cet effet, selon une enquête réalisée auprès de 106 établissements d'études postsecondaires, 27,3 % des étudiants rapportaient avoir présenté des symptômes dépressifs entraînant une altération de leur fonctionnement au moins à une reprise durant la dernière année scolaire (American College Health Association, 2009).

À la lumière de ces résultats de recherche, il ne semble pas exister de consensus quant à la fréquence et aux taux de dépression lors de la transition de la fin de l'adolescence vers l'âge adulte. Les inconsistances entre les études (dont certaines relèvent de plus d'une quinzaine d'années) s'expliquent notamment par le type de devis, la diversité des instruments de mesure et des analyses statistiques utilisées, les définitions de la dépression utilisées (symptôme, syndrome ou trouble), la taille et la composition de l'échantillon (particulièrement l'âge des participants). De plus, très peu d'études longitudinales ont examiné l'évolution des symptômes dépressifs durant la transition secondaire-collégial.

## 2.5 Théorie cognitive de la dépression de Beck

Dans le modèle cognitif de la dépression de Beck (1987), les vulnérabilités cognitives constituent des schémas négatifs qui incluent des attitudes dysfonctionnelles envers soi et les autres et qui constituent des dispositions personnelles particulières, des structures cognitives qui orientent le traitement d'information et qui influencent les attentes ainsi que l'interprétation des expériences d'un individu. Ce modèle met l'accent sur le rôle important des distorsions cognitives dans le processus lié au

développement de la dépression (Clark, Beck et Alford, 1999). Les schémas des individus dépressifs vont présenter des distorsions cognitives, des biais d'attention, d'interprétation, de mémoire, en se rappelant et en concentrant leur attention sur les aspects négatifs plutôt que ceux qui sont positifs. Comme la vulnérabilité à la dépression d'un individu augmente lorsque ces schémas dépressogènes sont activés par la présence d'événements stressants, les schèmes dépressogènes représentent ainsi des structures latentes, inactives en l'absence de tels événements. Selon Beck (1987), la sociotropie et l'autonomie constituent deux types de personnalité qui confèrent des vulnérabilités cognitives à la dépression. La sociotropie se définit comme le fait de valoriser grandement les relations interpersonnelles et de juger de sa propre valeur en fonction de l'amour et de l'approbation reçus des autres (Beck, 1987). Quant à la personnalité reliée à la dimension d'autonomie, Beck (1987) la définit par le fait de valoriser grandement son indépendance, sa liberté d'action et son autodétermination. La dimension de sociotropie serait liée à la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance alors que la dimension d'autonomie, à celles reliées à la réussite.

## 2.6 Facteurs associés aux différences entre les genres dans la dépression

Parmi les facteurs explicatifs relatifs aux différences reliées au genre dans la dépression, figure la présence d'une plus grande vulnérabilité cognitive chez les filles et les femmes (Hyde, Mezulis et Abramson, 2008). En effet, lors d'une transition de vie, il existerait une forte corrélation entre les événements de vie stressants et les symptômes dépressifs observés chez les femmes (Beeber, 1999). Durant la transition primaire-secondaire, il a été démontré que les filles éprouvent davantage de symptômes dépressifs que les garçons (Marcotte, 2013). Mezulis, Funasaki, Charbonneau et Hyde (2010) ont d'ailleurs rapporté qu'à l'âge de 15 ans, les filles

présentaient davantage de vulnérabilités cognitives que les garçons et que les interactions entre ces vulnérabilités et le stress étaient significatives pour prédire la trajectoire des filles dépressives, mais non celle des garçons.

Chez les étudiants au collège, davantage de vulnérabilités cognitives ont été rapportées par les garçons avant la transition (Conley et coll., 2014) alors que Dykman et Johll (1998) n'ont pas trouvé de différence significative selon le genre en ce qui a trait aux scores totaux d'attitudes dysfonctionnelles. Chez les élèves au secondaire, les garçons présentaient davantage d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite que les filles et ces dernières présentaient plus d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance (Lévesque et Marcotte, 2009).

Bien que l'hypothèse de la théorie cognitive de Beck repose sur une interaction où les attitudes dysfonctionnelles jouent un rôle modérateur entre les événements de vie stressants et la dépression, les résultats obtenus auprès des élèves et des étudiants sont inconsistants (You, Merritt et Conner, 2009). En effet, chez les étudiants au collège, ce rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles n'a été rapporté que pour les étudiantes (Dykman et Johll, 1998) alors qu'au secondaire, le risque de dépression était plus élevé chez les garçons présentant des attitudes dysfonctionnelles en présence d'événements stressants (Lévesque et Marcotte, 2009).

## 2.7 Objectifs de l'étude

Le premier objectif de cette étude vise à examiner l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives (reliées à la réussite et à la dépendance) et des variations de stress selon le genre pendant la transition secondaire-collégial. Le

deuxième objectif est d'examiner, conformément à la théorie de Beck (1987), si en présence d'événements de vie stressants, les attitudes dysfonctionnelles jouent un rôle modérateur dans la dépression pendant la transition secondaire-collégial pour les deux genres. En d'autres termes, cet objectif vise à examiner si, en présence de stress, un niveau élevé d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ou à la dépendance prédit une augmentation des symptômes dépressifs.

## 2.8 Méthode

### 2.8.1 Participants et procédures

Cette étude longitudinale de trois ans (2008 - 2010) a été réalisée auprès de 211 élèves (87 garçons et 124 filles) ayant réalisé la transition secondaire-collégial<sup>2</sup>. Pour les besoins de la présente étude, seuls les participants inscrits en 5<sup>e</sup> secondaire au premier temps de mesure, inscrits respectivement en 1<sup>re</sup> année et en 2<sup>e</sup> année au collégial aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> temps de mesure ont été retenus pour les analyses. Les scores de 15 participants ont été ajustés pour les analyses en raison de scores présentant des valeurs extrêmes se situant à quatre écarts types et plus de la moyenne; nous avons alors attribué à ces scores une valeur de 3 écarts types au-dessus de la moyenne. Cette étude a ainsi été réalisée auprès d'un échantillon d'élèves âgés de 15 à 19 ans (Temps 1 : âge moyen = 16,13,  $\acute{E}T = ,36$ ) (Temps 2 : âge moyen = 17,14,  $\acute{E}T = ,37$ ) (Temps 3 : âge moyen = 18,12,  $\acute{E}T = ,35$ ) provenant de la Rive-Sud de Trois-Rivières et de la Rive-Sud de Montréal. En collaboration avec les écoles concernées, les assistants de

---

<sup>2</sup> La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale de neuf ans, ayant débuté en 2003 auprès d'un échantillon de 499 élèves (260 garçons et 239 filles) et s'étant terminée en 2012. Au début de cette étude, les participants étaient âgés de 11 à 12 ans et provenaient de douze écoles publiques de la Rive-Sud de Trois-Rivières et de la Rive-Sud de Montréal. La présente étude porte sur la transition secondaire-collégial, soit les temps 6, 7 et 8.

recherche ont rencontré les participants afin qu'ils remplissent les questionnaires à chaque année de l'étude. Le consentement des élèves a été obtenu à chacun des temps de collecte. L'âge, le genre ainsi que le niveau scolaire des participants ont été recueillis à partir d'un questionnaire sociodémographique.

### 2.8.2 Instruments de mesure

*Dépression.* Les symptômes dépressifs sont mesurés à l'aide de la traduction française du questionnaire *Beck Depression Inventory-II* (BDI-II; Beck, Steer et Brown, 1996), l'Inventaire de dépression de Beck (2<sup>e</sup> édition) par les Éditions du Centre de psychologie appliquée (1998). Reposant sur une échelle à 4 points (allant de 0 à 3), dans laquelle le répondant doit choisir l'énoncé qui correspond le mieux à sa situation, le but de cet instrument est d'évaluer la sévérité de la dépression chez les individus âgés de 13 ans et plus et non de poser un diagnostic clinique (Beck et coll., 1996). Par exemple, à la question portant sur la tristesse (qui constitue un des 21 groupes d'énoncés), les quatre choix d'énoncés sont : « Je ne me sens pas triste. »; « Je me sens très souvent triste. »; « Je suis tout le temps triste. »; « Je suis si triste ou si malheureux (se), que ce n'est pas supportable. ». Basé sur les critères du DSM-IV, ce questionnaire autorapporté comporte 21 items visant à évaluer les symptômes dépressifs au cours des deux dernières semaines. C'est la somme du score de chacun des items qui permet de calculer le score total. Le score total maximum est de 63 et plus ce dernier est élevé, plus la dépression est sévère. Beck et ses collaborateurs (1996) ont établi la sévérité de la dépression selon les scores totaux suivants : de 0 à 13 (minime); de 14 à 19 (légère); de 20 à 28 (modérée) et de 29 à 63 (sévère). Cet instrument possède une bonne cohérence interne. En effet, dans une étude auprès de 120 étudiants au collège du Nouveau-Brunswick, le coefficient alpha du BDI-II était de 0,93 (Beck et coll., 1996). La corrélation quant à la fidélité test-retest obtenue

auprès d'un échantillon clinique sur une période d'une semaine était de 0,93 ( $p < 0,001$ ) (Beck et coll., 1996). La validité convergente du BDI-II avec le *Reynolds Adolescent Depression Scale* (RADS; Reynolds, 1987) a également été examinée dans une étude réalisée auprès d'un échantillon clinique où une corrélation de 0,84 ( $p < 0,001$ ) a été obtenue (Krefetz, Steer, Gulab et Beck, 2002). Selon ces chercheurs, le BDI-II et le RADS ont démontré une efficacité comparable pour différencier les adolescents ayant reçu ou non un diagnostic d'un trouble dépressif majeur.

*Distorsions cognitives.* Les distorsions cognitives sont mesurées à l'aide d'une adaptation réalisée par Power et ses collaborateurs (1994) du questionnaire *Dysfunctional Attitude Scale* (DAS; Weissman et Beck, 1978) traduit en français par Bouvard et Cottraux (1998). S'appuyant sur la théorie cognitive de Beck, cet instrument sert à mesurer les distorsions cognitives, les attitudes envers soi, le monde et l'avenir reliées à la dépression (Weissman et Beck, 1978). La version adaptée du DAS de Power et ses collaborateurs (1994) contient 24 items regroupés en trois sous-échelles (*Réussite, Dépendance et Autocontrôle*). « Je ne suis rien si une personne que j'aime ne m'aime pas » constitue un exemple d'énoncé pour la sous-échelle de *Dépendance* alors que « Si j'échoue en partie, c'est aussi pire que d'échouer complètement » est un exemple d'énoncé pour la sous-échelle de *Réussite*. Dans le but d'examiner les distorsions cognitives liées aux schémas cognitifs reliés à la dépendance (à la dimension de sociotropie) et à la réussite (à la dimension d'autonomie), la sous-échelle *Autocontrôle* ne sera pas utilisée dans la présente étude. Dans ce questionnaire, les participants doivent indiquer à quel point ces attitudes les décrivent sur une échelle de type Likert (allant de 1 « complètement d'accord » à 7 « complètement en désaccord »). C'est la somme du score de chacun des items qui permet de calculer le score total. Le score total maximum est de 168 et plus ce score est élevé, plus cela dénote une présence importante d'attitudes dysfonctionnelles (Marcotte, Marcotte et Bouffard, 2002). La version francophone de ce questionnaire a

été validée par Marcotte et ses collaboratrices (2002) auprès d'adolescents québécois (dont la moyenne d'âge était de 15,09 ans) a été utilisée pour la présente étude. Dans l'étude de Marcotte et ses collaboratrices (2002), les coefficients de cohérence interne étaient de 0,76 pour l'éventail complet des attitudes dysfonctionnelles, de 0,73 pour la sous-échelle *Réussite* et de 0,69 pour la sous-échelle de *Dépendance*. Dans une étude réalisée auprès de 193 participants (100 personnes dépressives et 93 participants contrôles), un coefficient de corrélation de 0,81 a été rapporté sur une période de 15 jours quant à la fidélité test-retest de la version française (*L'Échelle d'attitudes dysfonctionnelles Forme A*) auprès du groupe contrôle (Bouvard et Cottraux, 2010). La validité critériée de l'instrument est décrite par Bouvard et Cottraux (2010) comme étant satisfaisante en distinguant les participants dépressifs des participants contrôles.

*Stress.* Le stress est mesuré à l'aide du questionnaire autorapporté *Life Event Questionnaire* (LEQ; Newcomb, Huba et Bentler, 1981) traduit en français par Baron, Joubert et Mercier (1991). Cet instrument évalue le nombre d'événements stressants et comporte 39 items. Ce questionnaire comporte sept facteurs regroupant différentes sources de stress (*Famille et parents, Accident et maladie, Sexualité, Autonomie, Déviance, Délocalisation et Détresse*). Les participants doivent d'abord encercler s'ils se sont déjà retrouvés dans cette situation à l'aide d'une échelle dichotomique (« oui » ou « non »). Ensuite, s'ils ont répondu « oui », ils doivent encercler comment ils se sont sentis dans cette situation à l'aide d'une échelle de Likert de 5 points (allant de 1 « très heureux » à 5 « très malheureux »). Dans la présente étude, seuls les scores rapportés par les participants à cette échelle de Likert ont été retenus, ces scores étant calculés à l'aide de la sommation des 39 items pour lesquels les participants avaient répondu « oui » précédemment. Le LEQ comprend également une troisième échelle, celle-ci étant dichotomique et permettant de mesurer si l'événement stressant a été vécu pendant les 12 derniers mois ou il y a plus d'un an.

Des coefficients de cohérence interne variant entre 0,36 et 0,58 quant à ces trois échelles ont été obtenus (Newcomb et coll., 1981). La version française du LEQ a été validée par Baron et ses collaborateurs (1991) auprès de 200 adolescents québécois âgés entre 14 à 18 ans. Selon ces chercheurs, la structure factorielle de la version française est similaire à celle du LEQ et cet instrument de mesure possède les qualités psychométriques justifiant son utilisation auprès d'adolescents francophones.

## 2.9 Résultats

### 2.9.1 Analyses de variance à mesures répétées mixte

Dans le but d'examiner l'évolution des symptômes dépressifs, des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et à la dépendance et des variations de stress selon le genre pendant la transition secondaire-collégial, quatre analyses de variance 2 (genre) x 3 (temps) à mesures répétées mixte (ANOVA) ont été effectuées. Des analyses subséquentes (des contrastes polynomiaux et des ANOVAS à mesures répétées) ont permis de décomposer les effets significatifs. Les moyennes et les écarts types de ces quatre variables en fonction du genre et du niveau scolaire sont présentés dans le Tableau 2.1. Les résultats des analyses préliminaires ont révélé que les prémisses des analyses ont été respectées à l'exception du postulat relatif à la sphéricité. En effet, considérant que des résultats significatifs ont été obtenus au test de sphéricité de Mauchly, le facteur de correction de Huynh-Feldt a été utilisé en raison de la valeur de l'épsilon supérieure à 0,75 (Field, 2009).

Par ailleurs, les résultats des ANOVA à mesures répétées mixte présentés dans le Tableau 2.2 révèlent des effets principaux du temps pour trois des variables étudiées,

soit le stress, les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance. De petites tailles d'effets ont été obtenues pour chacune de ces variables. Aucun effet significatif en ce qui a trait au temps n'a été observé pour les symptômes dépressifs. De manière plus spécifique, il est possible d'observer durant les trois années de la transition secondaire-collégial, une tendance linéaire où le stress augmente,  $F(1, 207) = 12,00, p < ,001, \eta^2 = ,055$ , et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance diminuent,  $F(1, 208) = 7,06, p < ,01, \eta^2 = ,032$ . Aucune tendance linéaire n'a été observée quant aux attitudes dysfonctionnelles de réussite,  $F(1, 208) = 2,87, ns$ . Une tendance quadratique significative a été observée,  $F(1, 208) = 9,25, p < ,01, \eta^2 = ,043$ . Cependant, considérant que ces analyses ont été réalisées avec trois temps de mesure, des analyses réalisées avec un quatrième temps de mesure permettraient de tirer de plus fortes conclusions afin de confirmer cette tendance quadratique.

Les résultats des ANOVA à mesures répétées mixte ont également révélé des effets principaux du genre pour trois variables : le stress, les symptômes dépressifs et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite. Un effet de taille moyenne a été obtenu pour la variable du stress. De petites tailles d'effets ont été obtenues pour les deux autres variables, soit les symptômes dépressifs et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite. Aucune différence significative entre les genres n'a été observée en ce qui a trait aux attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance. En moyenne, les filles rapportent davantage de stress ( $M = 30,85, \acute{E}.-T. = 12,68$ ) que les garçons ( $M = 24,62, \acute{E}.-T. = 11,15$ ) et de symptômes dépressifs ( $M = 7,80, \acute{E}.-T. = 5,90$ ) que ces derniers ( $M = 6,11, \acute{E}.-T. = 5,48$ ). À l'inverse, les garçons présentent davantage d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ( $M = 23,90, \acute{E}.-T. = 8,83$ ) que les filles ( $M = 20,84, \acute{E}.-T. = 6,77$ ). Seuls les résultats concernant les attitudes dysfonctionnelles ont permis d'observer des effets d'interaction entre le temps et le genre : celles reliées à la réussite et celles reliées à la dépendance (voir Tableau 2.2).

De petites tailles d'effets ont été obtenues pour ces deux variables. Aucun effet d'interaction entre le temps et le genre n'a été observé pour le stress et pour les symptômes dépressifs. Chez les garçons, les résultats démontrent un effet significatif du temps sur le score d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite  $F(1,84, 158,51) = 7,16, p < ,01, \eta^2 = ,077$ , et reliées à la dépendance,  $F(1,71, 147,10) = 6,33, p < ,01, \eta^2 = ,069$ , où une diminution des attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance est observée alors qu'on remarque une diminution suivie d'une augmentation des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite. En effet, les effets de contrastes polynomiaux révèlent une tendance linéaire en ce qui concerne les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance,  $F(1, 86) = 8,46, p < .01, \eta^2 = ,090$  et celles reliées à la réussite,  $F(1, 86) = 4,21, p < .01, \eta^2 = ,047$ . Aucun effet significatif de temps n'a été trouvé chez les filles en ce qui a trait aux attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite,  $F(2, 244) = ,088, ns$  ou de dépendance,  $F(1,91, 233,53) = ,217, ns$ .

### 2.9.2 Analyses de régression hiérarchique

Des analyses de régression hiérarchique ont ensuite été réalisées dans le but d'examiner dans un premier temps, le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles (reliées à la réussite ou à la dépendance) dans la relation entre le stress et la dépression pendant la transition secondaire-collégial et dans un deuxième temps, le cas échéant, d'examiner si celui-ci est modéré par le genre. Pour la première année au collégial, les variables à l'étude sont insérées selon l'ordre d'entrée suivant : 1) le stress post-transition (à T2); 2) les attitudes dysfonctionnelles de réussite ou de dépendance (à T1); 3) l'interaction entre les attitudes dysfonctionnelles (à T1) et le stress (à T2); 4) les symptômes dépressifs prétransition (à T1). Sachant que la dépression antérieure constitue un important facteur prédictif de la récurrence de la

dépression, les symptômes dépressifs prétransition sont introduits à la fin. Lorsqu'un rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles est observé, un nouveau modèle ajoutant le genre comme modérateur a été testé. Ces analyses ont été répétées pour la deuxième année au collégial (le temps 3). Les Tableaux 2.3, 2.4 et 2.5 présentent les résultats des analyses de régression en ce qui a trait à la première année au collégial. Les résultats indiquent que les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ( $\beta = ,16, p < ,01$ ) ou reliées à la dépendance ( $\beta = ,13, p < ,05$ ) en 5<sup>e</sup> secondaire jouent un rôle modérateur dans la relation entre le stress rapporté en 1<sup>re</sup> année au collégial et les symptômes dépressifs lors de la première année au collégial, et que ce rôle n'est pas modéré par le genre, ceci tant pour les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ( $\beta = ,05, ns$ ) qu'à la dépendance ( $\beta = ,03, ns$ ). Quant à la 2<sup>e</sup> année au collégial, aucun rôle modérateur entre les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ( $\beta = ,09, ns$ ) ou à la dépendance ( $\beta = ,02, ns$ ) en 5<sup>e</sup> secondaire et le stress (rapportés en 2<sup>e</sup> année au collégial) n'a été observé afin de prédire les symptômes dépressifs (lors de la 2<sup>e</sup> année au collégial).

L'interaction entre le stress en 1<sup>re</sup> année du collégial et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en 5<sup>e</sup> secondaire ajoute 3 % à la prédiction de la variance des symptômes dépressifs (voir Tableau 2.3), alors que l'interaction avec les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance ajoute 2 % à la prédiction de la variance des symptômes dépressifs en 1<sup>re</sup> année au collège (voir Tableau 2.4). De plus, dans ces deux modèles examinant le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles de réussite ou de dépendance, les symptômes dépressifs en 5<sup>e</sup> secondaire expliquent une portion significative de cette variance, soit respectivement 24 % et 23 % de celle-ci. Le modèle retenu concernant les attitudes dysfonctionnelles de réussite explique ainsi 48 % de la variance des symptômes dépressifs lors de la 1<sup>re</sup> année au collège et le modèle retenu en ce qui a trait aux attitudes dysfonctionnelles de dépendance explique ainsi 47 % de la variance des symptômes dépressifs lors de la 1<sup>re</sup> année au

collège. L'interaction statistiquement significative entre le stress en 1<sup>re</sup> année au collège et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en 5<sup>e</sup> secondaire a été interprétée en traçant des droites de régression simple pour les valeurs se situant à un écart type au-dessus ( $M + 1 \text{ } \acute{E}T$ ) et à un écart type en dessous de la moyenne ( $M - 1 \text{ } \acute{E}T$ ) de la variable modératrice. Tel que présenté à la Figure 2.1, on observe que le lien entre le stress (à T2) et les symptômes dépressifs (à T2) est expliqué plus particulièrement lorsque les étudiants présentent un niveau élevé d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en opposition à un faible niveau d'attitudes dysfonctionnelles. Ce lien a également été observé dans le cas des attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance.

## 2.10 Discussion

Malgré la pluralité des études ayant rapporté les fragilités liées à la santé mentale de plusieurs étudiants au niveau collégial (Daddona, 2011; Lund, Chan et Liang, 2014), peu d'études longitudinales se sont intéressées à l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives et du stress durant la transition secondaire-collégial. Dans cette étude, il a été possible d'observer que les étudiants rapportent plus de stress au collégial qu'à la fin du secondaire et que tel que rapporté dans plusieurs études (Brougham et coll., 2009; Pierceall et Keim, 2007), de manière générale, les filles rapportent davantage de stress que les garçons. Les filles présentent également davantage de symptômes dépressifs que les garçons avant et après la transition secondaire-collégial à l'instar des résultats obtenus dans deux études longitudinales ayant des méthodologies différentes (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998; Hankin et coll., 1998). Cependant, les moyennes obtenues chez les filles suggèrent une diminution des symptômes dépressifs malgré l'absence d'effet d'interaction révélée par les analyses de variance. Il est donc difficile de soutenir les

résultats des études antérieures quant à l'évolution des symptômes dépressifs lors de cette transition.

Toutefois, si les étudiantes rapportent davantage de symptômes dépressifs et de stress que les étudiants, ceux-ci rapportent davantage de distorsions cognitives liées à la réussite, ce qui a également été observé dans une étude auprès d'adolescents québécois (Lévesque et Marcotte, 2009). Dans la présente étude, chez les garçons, une diminution significative de ces distorsions cognitives a été observée de la 5<sup>e</sup> secondaire à la 1<sup>re</sup> année au collégial suivie d'une augmentation de celles-ci de la 1<sup>re</sup> à la 2<sup>e</sup> année au collégial. Il est possible de soulever l'hypothèse que cette augmentation des attitudes dysfonctionnelles liées à la réussite lors de la 2<sup>e</sup> année au collège soit en partie liée aux anticipations des étudiants envers les exigences académiques afin de pouvoir être admis dans un programme universitaire contingenté. Quant à la présence de distorsions cognitives liées à la dépendance, aucune différence entre les garçons et les filles n'a été observée, suggérant ainsi que les filles au niveau collégial présentent moins de ces distorsions comparativement aux adolescentes et semblent présenter moins de comportements liés à la recherche d'approbation en ce qui a trait aux relations interpersonnelles rapportés dans la littérature. À cet effet, Nolen-Hoeksema et Hilt (2009) ont bien montré que les femmes sont plus susceptibles de se soucier de ce que les autres pensent d'elles, de se définir en fonction de leurs rôles avec les autres et d'être affectées par des événements survenant dans la vie de ceux-ci, certaines d'entre elles allant jusqu'à ne pas affirmer leurs désirs ou leurs besoins afin de maintenir de bonnes relations avec les autres, retirant ainsi moins d'avantages dans leurs relations. Considérant que la présence de telles préoccupations excessives pour les relations interpersonnelles entretient une étroite relation avec la dépression, il est ainsi possible que cette période de vie coïncidant entre la transition secondaire-collégial ainsi que la transition vers l'émergence de l'âge adulte puisse être une période où les filles et les garçons ne se

distinguent pas quant à la présence de distorsions cognitives de dépendance. De plus, il est possible que cette diminution observée durant cette période quant à l'évolution de ces cognitions dépressogènes puisse constituer, en quelque sorte, un facteur de protection. Comparativement à des environnements jugés plus traditionnels se traduisant par des rôles sexuels et des statuts davantage marqués, il a été proposé que l'environnement collégial procure un espace plus égalitaire où l'accès aux possibilités sur les plans intellectuel et social ne diffèrent pas selon le genre (Gladstone et Koenig, 1994). Il est également possible de soulever l'hypothèse que comparativement aux filles qui abandonnent leurs études ou qui mettent fin à celles-ci suite à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, les filles qui poursuivent leurs études au collège se distinguent de ces dernières par un plus faible niveau de distorsions cognitives reliées à la dépendance. Ainsi, il semble que les collégiennes présentent moins de distorsions de dépendance et tendent à être moins déprimées, ce qui permet de soulever la possibilité qu'elles expérimenteraient des situations leur permettant de développer leur indépendance et leur autonomie.

Conformément au modèle cognitif de la dépression de Beck (1987) spécifiant le rôle modérateur des vulnérabilités cognitives entre le stress et la dépression, celui-ci a été examiné afin de vérifier si ce modèle peut contribuer à favoriser une compréhension des différences reliées au genre pendant la transition secondaire-collégial. Dans cette étude sur la transition au collège, on a constaté que les distorsions cognitives associées à des exigences élevées de réussite ainsi qu'à la dépendance en 5<sup>e</sup> secondaire jouent un rôle modérateur dans la relation entre le stress rapporté en 1<sup>re</sup> année au collégial et les symptômes dépressifs lors de la 1<sup>re</sup> année au collège, et que le genre ne joue pas un rôle modérateur dans la relation entre le stress et les symptômes dépressifs post-transition. Ainsi, la vulnérabilité cognitive affecterait la gestion du stress en arrivant au collège, mais cette influence ne serait pas présente à plus long terme. Lors de la 1<sup>re</sup> année au collège, la nature du stress rendrait les

étudiants plus vulnérables à la dépression, ce qui permet de soulever la possibilité, selon la théorie de Beck (1987), que les attitudes dysfonctionnelles sont activées par des événements stressants correspondant à leurs vulnérabilités. Comme l'effet du stress sera perçu plus important si celui-ci correspond aux vulnérabilités cognitives de l'individu (Beck, 1987), les différentes sources de stress liées au domaine scolaire, aux relations interpersonnelles et liées à la transition au collège peuvent alors être perçues différemment par les étudiants lors de la 2<sup>e</sup> année au collège et il est possible que les distorsions cognitives de réussite et de dépendance soient davantage activées par la présence d'événements stressants pendant la 1<sup>re</sup> année que durant la 2<sup>e</sup> année au collège. De plus, lorsque le niveau d'attitudes dysfonctionnelles serait élevé, le rôle du stress serait plus important et ces attitudes permettraient de contribuer à expliquer le lien entre le stress et les symptômes dépressifs chez les étudiants au collège. Ces résultats permettent ainsi de faire ressortir d'une part, l'importance des distorsions cognitives et du stress selon la théorie de Beck (1987) et d'autre part, de souligner la présence de stress associée à cette période de développement où, comparativement aux élèves à la fin du secondaire, celui-ci est plus important chez les étudiants au collégial. À cet effet, tel que souligné par Arnett (2015), les changements et les défis développementaux des individus traversant la période de l'émergence de l'âge adulte où ceux-ci explorent une variété de possibilités dans différents domaines de leur vie (tels que celles des relations amoureuses et du milieu du travail) constituent des occasions stimulantes, mais également des sources de stress importantes. Selon Arnett (2015), ceux-ci bénéficieraient ainsi d'une plus grande liberté, mais celle-ci serait associée à une pression de réussite et à une plus grande difficulté de trouver leur place dans une société caractérisée par un plus grand individualisme comparativement aux générations précédentes, soulignant le lien entre la dépression et la montée de l'individualisme dans les pays occidentaux.

En conclusion, les différences entre les genres dans la dépression à cette étape de la vie sont très atténuées puisque le genre prédit peu l'apparition des symptômes dépressifs au collégial. Cette étude a permis de souligner que la présence de symptômes dépressifs antérieurs demeure le plus fort prédicteur des symptômes actuels de dépression et que lors de cette transition, la présence de symptômes dépressifs en 5<sup>e</sup> secondaire semble contribuer à prédire la présence de ces symptômes intériorisés lors de la 1<sup>re</sup> année au collège. Ces résultats font ainsi ressortir l'importance du caractère récurrent de la symptomatologie dépressive lors d'une période singulière, soit celle de la transition secondaire-collégial. Dans la littérature, les risques élevés de récurrence dépressive ont été confirmés par plusieurs chercheurs, où la présence d'un trouble dépressif durant l'adolescence confère un risque important de récurrence au début de l'âge adulte pour les hommes et les femmes (Pine, Cohen, Gurley, Brook et Ma, 1998). De plus, considérant que les résultats de la présente étude démontrent une augmentation du stress pendant la transition, ceux-ci suggèrent ainsi l'importance d'intervenir tôt, avant cette transition. Ces résultats soulignent également l'importance de poursuivre d'autres études concernant l'influence des diverses sources de stress sur la dépression pendant la transition secondaire-collégial afin d'approfondir les connaissances en ce qui a trait à l'évolution des symptômes dépressifs durant cette période. Par ailleurs, compte tenu de l'augmentation du niveau de stress observé dans la présente étude et considérant que les troubles anxieux sont fréquents durant la période de l'émergence de l'âge adulte (Arnett, 2015), il serait important d'examiner d'autres facteurs pouvant augmenter la vulnérabilité des étudiants tels que l'anxiété.

Bien que le devis longitudinal utilisé ait permis de contribuer à l'avancement des connaissances quant à l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives et du stress, il importe de soulever certaines limites quant à la mesure du stress utilisée dans cette étude. En effet, étant donné que seuls les scores quant à

l'évaluation de la situation pouvant générer du stress ont été recueillis dans cette étude, le moment où celui-ci a été vécu n'a pas été examiné. Cette étude n'a ainsi pas évalué les domaines particuliers dans lesquels les étudiants vivent du stress et les caractéristiques associées aux changements sur le plan affectif (tels que l'éloignement de la famille) ou sur le plan académique (tels que les relations plus informelles avec les professeurs). Dans cette optique, d'autres études examinant le nombre et la nature des événements stressants seraient nécessaires afin d'approfondir les connaissances sur ces changements associés à la transition secondaire-collégial.

Tableau 2.1

Moyennes et écarts types du stress, de la dépression et des attitudes dysfonctionnelles selon le genre et la scolarité

Variables	Filles			Garçons		
	5 <sup>e</sup> sec.	Collège 1	Collège 2	5 <sup>e</sup> sec.	Collège 1	Collège 2
Symptômes dépressifs	8,26 (7,50) <i>n</i> =124	7,66 (7,17) <i>n</i> =124	7,48 (5,96) <i>n</i> =124	6,10 (7,00) <i>n</i> =87	5,48 (5,73) <i>n</i> =87	6,75 (7,19) <i>n</i> =87
Stress	29,86 (14,23) <i>n</i> =123	30,04 (13,98) <i>n</i> =123	32,66 (14,71) <i>n</i> =123	22,70 (12,28) <i>n</i> =86	25,41 (12,80) <i>n</i> =86	25,77 (13,22) <i>n</i> =86
Attitudes dysfonctionnelles de réussite	20,86 (7,47) <i>n</i> =123	20,71 (7,80) <i>n</i> =123	20,95 (7,96) <i>n</i> =123	25,55 (10,02) <i>n</i> =87	22,51 (9,54) <i>n</i> =87	23,63 (10,00) <i>n</i> =87
Attitudes dysfonctionnelles de dépendance	22,07 (6,47) <i>n</i> =123	22,24 (6,14) <i>n</i> =123	21,91 (6,36) <i>n</i> =123	24,49 (6,88) <i>n</i> =87	22,72 (7,53) <i>n</i> =87	22,15 (8,00) <i>n</i> =87

Tableau 2.2

Analyses de variance 2 x 3 à mesures répétées mixte (Genre X Temps) sur les variables à l'étude

Variables et source	MS	F	$\eta^2$	p
<b>Symptômes dépressifs</b>				
Temps <sup>a</sup>	24,59	1,15	,005	,317
Genre <sup>b</sup>	439,33	4,46*	,021	,036
Temps X genre <sup>a</sup>	37,04	1,73	,008	,181
<b>Stress</b>				
Temps <sup>c</sup>	453,71	6,95**	,032	,001
Genre <sup>d</sup>	5894,08	13,47***	,061	,000
Temps X genre <sup>c</sup>	101,34	1,55	,007	,214
<b>Attitudes dysfonctionnelles (réussite)</b>				
Temps <sup>e</sup>	135,37	5,38**	,025	,005
Genre <sup>f</sup>	1427,08	8,05**	,037	,005
Temps X genre <sup>e</sup>	115,25	4,58*	,021	,012
<b>Attitudes dysfonctionnelles (dépendance)</b>				
Temps <sup>g</sup>	90,12	4,67*	,022	,012
Genre <sup>h</sup>	167,10	1,60	,008	,208
Temps X genre <sup>g</sup>	79,91	4,14*	,019	,020

<sup>a</sup> *df* = 1.90, 396,21    <sup>b</sup> *df* = 1, 209    <sup>c</sup> *df* = 1.92, 398,25    <sup>d</sup> *df* = 1, 207

<sup>e</sup> *df* = 1.94, 402,91    <sup>f</sup> *df* = 1, 208    <sup>g</sup> *df* = 1.82, 378,22    <sup>h</sup> *df* = 1, 208

\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001

Tableau 2.3

Analyses de régression hiérarchique examinant le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite dans la relation entre le stress et la dépression lors de la 1<sup>re</sup> année au collège

Variabes	$\Delta R^2$	$\beta$	$sr^2$
Bloc 1	,20 <sup>***</sup>		
Stress (T2)		,45 <sup>***</sup>	,20
Bloc 2	,01		
Attitudes dysfonctionnelles (réussite) (T1)		,11	,01
Bloc 3	,03 <sup>**</sup>		
Attitudes dysfonctionnelles (T1) X Stress (T2)		,16 <sup>**</sup>	,03
Bloc 4	,24 <sup>***</sup>		
Symptômes dépressifs (T1)		,52 <sup>***</sup>	,24
<i>R<sup>2</sup>global</i>	,48 <sup>***</sup>		

\* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Tableau 2.4

Analyses de régression hiérarchique examinant le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance dans la relation entre le stress et la dépression lors de la 1<sup>re</sup> année au collège

Variables	$\Delta R^2$	$\beta$	$sr^2$
Bloc 1	,20 <sup>***</sup>		
Stress (T2)		,45 <sup>***</sup>	,20
Bloc 2	,02 <sup>*</sup>		
Attitudes dysfonctionnelles (dépendance) (T1)		,15 <sup>*</sup>	,02
Bloc 3	,02 <sup>*</sup>		
Attitudes dysfonctionnelles (T1) X Stress (T2)		,13 <sup>*</sup>	,02
Bloc 4	,23 <sup>***</sup>		
Symptômes dépressifs (T1)		,52 <sup>***</sup>	,22
<i>R<sup>2</sup>global</i>	,47 <sup>***</sup>		

\* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Tableau 2.5

Analyses de régression hiérarchique examinant les rôles modérateurs du genre et des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite dans la relation entre le stress et la dépression lors de la 1<sup>re</sup> année au collège

Variables	$\Delta R^2$	$\beta$	$sr^2$
Bloc 1	,23***		
Stress (T2)		,42***	,16
Attitudes dysfonctionnelles (réussite) (T1)		,14*	,02
Genre		,13*	,02
Bloc 2	,02		
Attitudes dysfonctionnelles (T1) X Stress (T2)		,16*	,02
Genre X Attitudes dysfonctionnelles (T1)		,03	,00
Genre X Stress (T2)		-,01	,00
Bloc 3	,00		
Attitudes dysfonctionnelles X Stress X Genre		,05	,00
Bloc 4	,23***		
Symptômes dépressifs (T1)		,52***	,22
<i>R<sup>2</sup>global</i>	,48***		

\* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

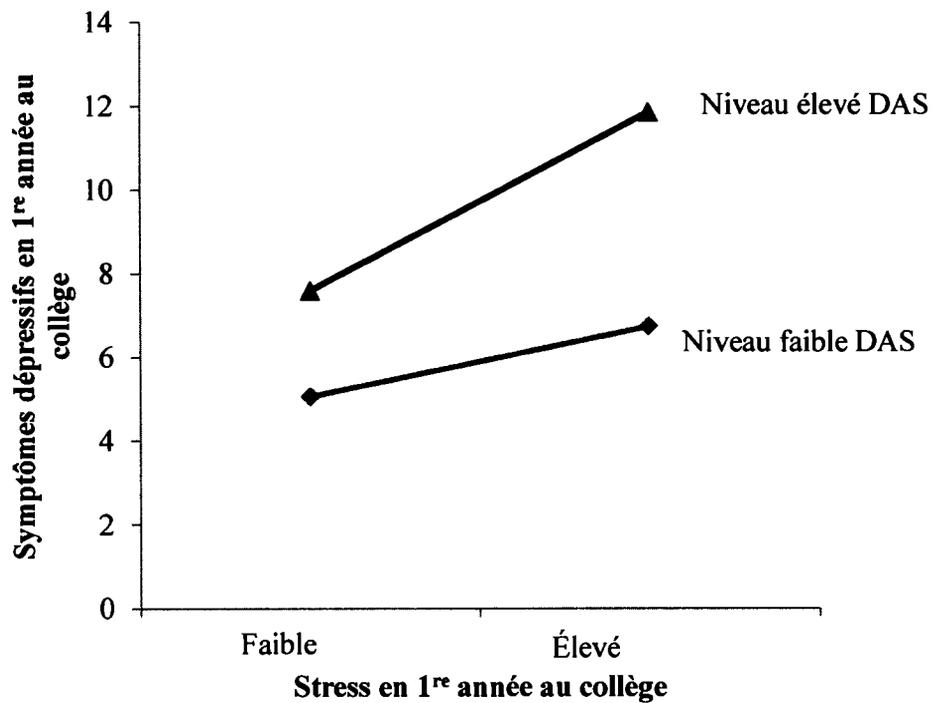


Figure 2.1. Interaction des attitudes dysfonctionnelles (DAS) reliées à la réussite (en 5<sup>e</sup> secondaire) et le stress (en 1<sup>re</sup> année au collège) dans la prédiction des symptômes dépressifs (en 1<sup>re</sup> année au collège).

*DAS = Dysfunctional Attitudes Scale.*

## RÉFÉRENCES

- Alfeld-Liro, C. et Sigelman, C. K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 219-244. doi : 10.1023/A:1021667813858
- American College Health Association (2009). American College Health Association-National college health assessment Spring 2008 reference group data report (abridged). *Journal of American College Health*, 57(5), 477-488. doi : 10.3200/JACH.57.5.477-488
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. et Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. doi : 10.1016/S0883-0355(00)00020-3
- Arnett, J. J (2000). Emerging adulthood. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi : 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Oxford University Press.
- Baron, M. et Matsuyama, Y. (1988). Symptoms of depression and psychological distress in United States and Japanese college students. *The Journal of Social Psychology*, 128(6), 803-816. doi : 10.1080/00224545.1988.9924558
- Baron, P., Joubert, N. et Mercier, P. (1991). Situations stressantes et symptomatologie dépressive chez les adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 41(3), 173-180.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1(1), 5-37.

- Beck, A. T., Steer, R. A. et Brown, G. K. (1996). *Beck Depression Inventory manual BDI-II* (2<sup>e</sup> éd.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Steer, R. A. et Brown, G. K. (1998). *Inventaire de dépression de Beck IDB-II* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Beeber, L. S. (1999). Testing an explanatory model of the development of depressive symptoms in young women during a life transition. *Journal of America College Health, 47*(5), 227-235. doi : 10.1080/07448489909595652
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W.-C., Newton, F. B. et Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*(1), 66-72.  
doi : 10.1037/0735-7028.34.1.66
- Bouvard, M. et Cottraux, J. (1998, 2010). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et psychologie* (2<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Masson.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M. et Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology, 28*(2), 85-97. doi : 10.1007/s12144-009-9047-0
- Camirand, H. et Nanhou, V. (2008). La détresse psychologique chez les Québécois en 2005. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-200809.pdf>
- Chenard, P., Francoeur, É. et Doray, P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impact sur les carrières étudiantes* (Note de recherche). Montréal, Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Clark, D. A., Beck, A. T. et Alford, B. A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Compas, B. E., Wagner, B. M., Slavin, L. A. et Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 241-257.
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A. et Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 2(3), 195-210. doi : 10.1177/2167696814521808
- Daddona, M. F. (2011). Peer educators responding to students with mental health issues. *New Directions for Student Services*, 133, 29–39. doi : 10.1002/ss.382
- Dykman, B. M. et Johl, M. (1998). Dysfunctional attitudes and vulnerability to depressive symptoms: A 14-week longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 22(4), 337-352. doi : 10.1023/A:1018705112077
- Dyson, R. et Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244. doi : 10.1002/jclp.20295
- Erdur-Baker, O., Aberson, C. L., Barrow, J. C. et Draper, M. R. (2006). Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical national samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 317-323. doi : 10.1037/0735-7028.37.3.317
- Fédération des cégeps (2010). *Portrait de santé des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans*. Montréal, Québec. Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/memoire/2010/10/portrait-de-sante-des-jeunes-quebecois-ages-de-15-a-24-ans/>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Frye, A. A. et Liem, J. H. (2011). Diverse patterns in the development of depressive symptoms among emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 26(5), 570-590. doi :10.1177/0743558411402336

- Galambos, N. L., Barker, E. T. et Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350-365. doi : 10.1037/0012-1649.42.2.350
- Gladstone, T. R. G. et Koenig, L. J. (1994). Sex differences in depression across the high school to college transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(6), 643-669. doi : 10.1007/BF01537634
- Gouvernement du Québec (2011). *Étudier en formation technique et préuniversitaire*. Repéré à <http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/international/usa/etudes/technique/>
- Hammen, C. L. et Padesky, C. A. (1977). Sex differences in the expression of depressive responses on the Beck Depression Inventory. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(6), 609-614. doi : 10.1037/0021-843X.86.6.609
- Handal, P. J., Gist, D. C. et Wiener, R. L. (1987). The differential relationship between attribution and depression for male and female college students. *Sex Roles*, 16(1), 85-88. doi : 10.1007/BF00302853
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R. et Angell, K. A. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10 year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 128-140. doi : 10.1037/0021-843X.107.1.128
- Hyde, J. S., Mezulis, A. H. et Abramson, L. Y. (2008). The ABCs of depression: integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression, *Psychological Review*, 115(2), 291-313. doi : 10.1037/0033-295X.115.2.291
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E. et Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. doi : 10.1016/j.jpsychires.2012.11.015
- Krefetz, D. G., Steer, R. A., Gulab, N. A. et Beck, A. T. (2002). Convergent validity of the Beck Depression Inventory-II with the Reynolds Adolescent Depression Scale in psychiatric inpatients. *Journal of Personality Assessment*, 78(3), 451-460. doi : 10.1207/S15327752JPA7803\_05

- Lévesque, N. et Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse-stress de la dépression appliqué à une population d'adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(3), 177-185. doi : 10.1016/j.erap.2009.03.003
- Lund, T. J., Chan, P. et Liang, B. (2014). Depression and relational health in Asian American and European American college women. *Psychology in the Schools*, 51(5), 493-505. doi : 10.1002/pits.21758
- MacKean, G. (2011). *Mental health and well-being in post-secondary education settings*. Repéré à [http://www.cacuss.ca/current\\_projects\\_mental\\_health\\_report.htm](http://www.cacuss.ca/current_projects_mental_health_report.htm)
- Marcotte, D. (2009). Les facteurs prédictifs de l'émergence du trouble dépressif pendant la transition primaire-secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 30(1), 37-56.
- Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents : État des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*. Québec, Québec : PUQ.
- Marcotte, D. et Lemieux, A. (2014). La trajectoire des symptômes dépressifs de l'enfance à l'adolescence et les cibles de l'intervention préventive. *Revista Ciência & Saude Coletiva, Science & santé collective*, 19(3), 785-796. doi : 10.1590/1413-81232014193.16072013
- Marcotte, G., Marcotte, D. et Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 363-376. doi : 10.1007/BF03173591
- Marcotte, D., Villatte, A., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016). *Le programme Zenétudes : prévenir la dépression et l'anxiété chez les nouveaux collégiens*. Repéré à <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/10/programme-zenetude-prevenir-depression-anxiete-nouveaux-collegiens>
- Mezulis, A. H., Funasaki, K. S., Charbonneau, A. M. et Hyde, J. S. (2010). Gender differences in the cognitive vulnerability-stress model of depression in the transition to adolescence. *Cognitive Therapy and Research*, 34(6), 501-513. doi : 10.1007/s10608-009-9281-7

- Needham, B. L. (2008). Reciprocal relationships between symptoms of depression and parental support during the transition from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 893-905.  
doi : 10.1007/s10964-007-9181-7
- Newcomb, M. D., Huba, G. J. et Bentler, P. M. (1981). A multidimensional assessment of stressful life events among adolescents: Derivation and correlates. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 400-415.
- Nolen-Hoeksema, S. et Hilt, L. M. (2009). Gender differences in depression. Dans I. H. Gotlib et C. L. Hammen (dir.), *Handbook of depression* (2<sup>e</sup> éd., p. 386-404). New York, NY: The Guilford Press.
- Pierceall, E. A. et Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703-712. doi : 10.1080/10668920600866579
- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J. et Ma, Y. (1998). The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archives of General Psychiatry*, 55, 56-64.  
doi : 10.1001/archpsyc.55.1.56
- Power, M. J., Katz, R., McGuffin, P., Duggan, C. F., Lam, D. et Beck, A. T. (1994). The Dysfunctional Attitude Scale (DAS): A comparison of forms A and B and proposals for a new subscaled version. *Journal of Research in Personality*, 28(3), 263-276. doi : 10.1006/jrpe.1994.1019
- Rawana, J. S. et Morgan, A. S. (2014). Trajectories of depressive symptoms from adolescence to young adulthood: The role of self-esteem and body-related predictors. *Journal of youth and adolescence*, 43(4), 597-611.  
doi : 10.1007/s10964-013-9995-4
- Rice, J. K. (1997). *Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of school discontinuity and student background variables* (Rapport de recherche présenté à la réunion de l'American Educational Research Association). Chicago, Illinois.

Weissman, A. N. et Beck, A. T. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation* (Article présenté à la réunion de l'American Educational Research Association). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED167619.pdf>

You, S., Merritt, R. D. et Conner, K. R. (2009). Do gender differences in the role of dysfunctional attitudes in depressive symptoms depend on depression history? *Personality and Individual Differences*, 46(2), 218-223.  
doi :10.1016/j.paid.2008.10.002

## CHAPITRE III

### DEUXIÈME ARTICLE : ADAPTATION AU COLLÉGIAL ET VULNÉRABILITÉS DURANT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

**EN-TÊTE : ADAPTATION AU COLLÉGIAL ET VULNÉRABILITÉS**

**Adaptation au collégial et vulnérabilités durant la transition secondaire-collégial**

**Ariane Meunier-Dubé et Diane Marcotte  
Université du Québec à Montréal**

**Manuscrit soumis pour publication à  
McGill Journal of Education /Revue des sciences de l'éducation de McGill**

**Cette étude fut subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du  
Canada (CRSH)**

## RÉSUMÉ

Cette étude longitudinale vise à examiner si l'adaptation au collège des étudiants est influencée par la présence des vulnérabilités cognitives et des symptômes dépressifs avant et pendant cette transition. Deux cent onze étudiants ont complété les versions françaises des questionnaires Beck Depression Inventory–Second Edition, Dysfunctional Attitude Scale et Student Adaptation to College Questionnaire. En 1<sup>re</sup> année au collège, 6,2 % des étudiants de l'échantillon rapportent présenter des symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère. Malgré le nombre plus élevé d'étudiantes dépressives, les résultats n'indiquent aucune différence reliée au genre quant à l'adaptation académique et sociale. Lors des deux années au collège, la présence de certaines distorsions cognitives et de symptômes dépressifs contribue à prédire ces formes d'adaptation. Une discussion des résultats en lien avec les distorsions cognitives, les symptômes dépressifs et l'adaptation au collège ainsi qu'en ce qui a trait aux différences reliées au genre quant à ces variables est présentée.

**MOTS CLÉS :** Distorsions cognitives, Symptômes dépressifs, Genre, Adaptation au collège, Transition secondaire-collégial

### 3.1 Introduction

L'abandon des études collégiales constitue une problématique importante au Canada, comportant de nombreux coûts sociaux et économiques. Le Québec figure parmi les provinces du Canada ayant un des risques les plus élevés d'abandon des études collégiales, avec un taux de 24 % (Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008). Selon Wintre et Bowers (2007), la présence de symptômes dépressifs serait un facteur majeur pour la prédiction du risque de décrochage scolaire. Si de nombreux étudiants s'adaptent bien au milieu collégial, certains éprouvent des difficultés notables et diffèrent quant à leur manière de faire face au stress de la transition. En effet, la transition secondaire-collégial comporte plusieurs sources de stress reliées notamment à l'adaptation au milieu collégial, à la construction d'un nouveau réseau social et à la réussite scolaire (Tremblay, Bonnelli, Larose, Audet et Voyer, 2006). Durant les premières années au collège, le stress peut être particulièrement important, ce qui peut entraîner des effets sur l'adaptation (Asberg, Bowers, Renk, McKinney, 2008).

À cet effet, des chercheurs soulignent que les étudiants en 1<sup>re</sup> année au collège ont rapporté les plus faibles résultats en ce qui a trait à la santé émotionnelle depuis les 25 dernières années (Pryor, Hurtado, DeAngelo, Palucki Blake et Tran, 2010). Au collège, la dépression figure parmi les problèmes de santé mentale ayant une des fréquences les plus élevées, soit de 13 à 15 % chez les étudiants (Zivin, Eisenberg, Gollust et Golberstein, 2009). Par ailleurs, durant la période de l'émergence de l'âge adulte, la dépression, les troubles anxieux, et les troubles alimentaires constituent des problèmes de santé mentale particulièrement fréquents (Arnett, 2015). Selon Pryor et ses collaborateurs (2010), les étudiants ayant rapporté des difficultés en ce qui a trait à la santé émotionnelle lors de leur première année au collège étaient plus nombreux

à avoir signalé la présence de symptômes dépressifs lorsqu'ils étaient au secondaire. À cet effet, parmi les risques associés à la dépression chez les adolescents figurent des risques accrus de vivre un autre épisode dépressif majeur ou des troubles anxieux, des comportements suicidaires ou des échecs scolaires (Fergusson et Woodward, 2002).

### 3.2 Dépression et adaptation aux études postsecondaires

Chez les étudiants au collège, plusieurs effets négatifs de la dépression sur divers aspects de leur fonctionnement ont été soulevés où les étudiants ayant des symptômes dépressifs présentent d'importants risques de développer des difficultés d'adaptation sur les plans scolaire et social. En effet, ces étudiants mentionnent obtenir de plus faibles résultats scolaires, se sentir moins satisfaits d'eux-mêmes, percevoir une plus grande pression à réussir de la part de leur famille que les étudiants n'étant pas dépressifs (Vredenburg, O'Brien et Krames, 1988). Ils rapportent aussi avoir moins de succès à se faire des amis et présentent de plus grandes difficultés d'adaptation par rapport aux nouvelles demandes du milieu académique liées au plus grand degré d'indépendance et au degré de motivation exigé.

Selon Vredenburg et ses collaborateurs (1988), les étudiants dépressifs présentent une plus faible capacité d'affirmation de soi face aux professeurs et face aux autres étudiants et ils présentent davantage d'attitudes dysfonctionnelles telles que de croire qu'il est difficile d'être heureux si on ne possède pas les attributs d'avoir une belle apparence, d'être intelligent, riche et créatif. Ils présentent également certaines lacunes sur le plan des habiletés sociales dans leur environnement collégial, ils font des demandes irréalistes envers les autres et envers eux-mêmes et manquent de

persévérance pour atteindre leurs objectifs. Ils présentent un manque de maîtrise de soi ainsi qu'un possible manque de stratégies efficaces afin de surmonter des attitudes dépressives.

Comparativement à leurs pairs qui ne sont pas dépressifs, les étudiants dépressifs au collège sont plus susceptibles de présenter une altération de leur fonctionnement scolaire (Lindsey, Fabiano et Stark, 2009). Cette altération se traduit chez une majorité d'étudiants par une diminution de leur rendement scolaire, par le fait de manquer des cours et par des problèmes concernant les relations interpersonnelles à l'université (Heiligenstein et Guenther, 1996). Sur le plan affectif, des difficultés se traduisant par un désintérêt envers l'école, un sentiment d'inadaptation ou d'insuffisance et un sentiment de détresse ont été relatés (Heiligenstein et Guenther, 1996). Alors qu'une altération sur le plan affectif a été rapportée à tous les niveaux de sévérité de dépression, une altération du fonctionnement scolaire semble davantage associée à la dépression modérée et sévère qu'à un niveau léger de symptômes (Heiligenstein et Guenther, 1996). Selon Credé et Niehorster (2012), un faible niveau de dépression serait associé à une bonne adaptation au collège.

Par ailleurs, de fortes corrélations négatives ont été rapportées pour les garçons et les filles entre l'adaptation et la dépression (Dodgen-Magee, 1992). De leur côté, Baker et Siryk (1989) ont aussi trouvé des corrélations significatives entre l'adaptation au collège et la dépression, les plus fortes corrélations ayant été trouvées entre la dépression et la sous-échelle d'adaptation personnelle émotionnelle. D'autres chercheurs n'ont toutefois pas trouvé de relation significative entre la dépression et l'adaptation du collège, et ce, pour les deux genres (Lopez, Campbell et Watkins, 1986). Mis à part des différences méthodologiques distinguant ces études quant aux instruments de mesure utilisés, au nombre et à l'âge des participants, Lopez et ses collaborateurs (1986) ont avancé la possibilité que l'absence de relation significative

entre l'adaptation au collège et la dépression puisse être attribuable à la fréquence des scores observés au BDI où peu de scores élevés ont été obtenus dans leur étude.

### 3.3 Différences reliées au genre dans la dépression et dans l'adaptation au collège

S'il est reconnu qu'à partir du début de l'adolescence, les femmes présentent des taux de dépression de 1,5 à 3 fois plus élevés que les hommes (American Psychiatric Association, 2013), des différences reliées au genre quant à la perception du stress et de l'adaptation ont été soulevées (Asberg et coll., 2008). À cet égard, des chercheurs ont rapporté des différences reliées au genre quant aux stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants au collège afin de faire face au stress (Brougham, Zail, Mendoza et Miller, 2009) et dans la manière de faire face aux difficultés chez des étudiants de premier cycle (Lawrence, Ashford et Dent, 2006). De manière globale, les étudiantes auraient davantage recours à des stratégies centrées sur l'émotion que leurs pairs masculins (Brougham et coll., 2009) tandis que les hommes manifesteraient une plus grande tendance à inhiber ainsi qu'à se détacher de leurs émotions (Lawrence et coll., 2006). Dans une étude, le retrait social était davantage présent chez les étudiantes que chez les étudiants au collège qui étaient légèrement dépressifs (Funabiki, Bologna, Pepping et FitzGerald, 1980). Les étudiantes dépressives mentionnaient éviter davantage les grands rassemblements d'individus, mais elles rapportaient plus aller chercher du soutien de la part d'un proche que les étudiants dépressifs (Funabiki et coll., 1980).

En ce qui a trait à l'adaptation au collège, des chercheurs ont relaté que les étudiantes se disent mieux adaptées sur le plan social que les étudiants (Baker et Siryk, 1989; Vezeau et Bouffard, 2007). Par contre, plusieurs chercheurs n'ont rapporté aucune

différence significative entre les genres concernant l'adaptation académique et l'adaptation globale (Baker et Siryk, 1989; Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2008). Des corrélations plus fortes entre la dépression et l'adaptation sur les plans académique, social, personnel émotionnel, en ce qui a trait à l'attachement envers l'institution et à l'échelle globale ont été obtenues pour les étudiantes en première année au niveau collégial, soulignant ainsi la possibilité que le genre puisse influencer les relations entre l'adaptation et la dépression (Dodgen-Magee, 1992).

#### 3.4 Attitudes dysfonctionnelles et adaptation au collège

Selon les modèles diathèse-stress, la présence de certaines vulnérabilités cognitives rend l'individu plus susceptible de développer des symptômes psychopathologiques en présence d'événements de vie stressants (Abela et Hankin, 2008). Dans la théorie cognitive de la dépression de Beck (1987), face à un événement stressant, la présence d'attitudes dysfonctionnelles confère une augmentation de la vulnérabilité à la dépression. En effet, l'organisation des personnalités liées à la sociotropie et à l'autonomie sont constituées d'attitudes rendant un individu plus vulnérable à la dépression dans certaines circonstances (Beck, 1987). Les attitudes dysfonctionnelles se traduisent également par des croyances rigides et extrêmes dirigées envers soi et envers les autres (Hankin, 2008) notamment, sur le plan de la performance, en ce qui a trait à la réussite et, sur le plan relationnel, en ce qui a trait à la dépendance.

Peu d'études ont examiné le rôle des attitudes dysfonctionnelles dans le processus d'adaptation au collège. Parmi celles-ci, Walker (1996) a démontré que la présence d'attitudes dysfonctionnelles constitue un facteur prédictif de l'adaptation en première année au collège sur les plans scolaire et social où de hauts niveaux de

pensées dysfonctionnelles semblent associés à un faible niveau d'adaptation.

Beck, Taylor et Robbins (2003) ont démontré dans une étude où 78 % des participants avaient quitté leur foyer familial pour aller étudier dans un autre état des États-Unis que la dimension de sociotropie pouvait contribuer à prédire une augmentation de la dépression et des symptômes de *homesickness* après la transition au collège. Les étudiants ayant une personnalité reliée à la sociotropie, soit une tendance à croire qu'il faut plaire à tous pour avoir une valeur personnelle, ou reliée à l'autonomie, soit la tendance qu'il faut absolument exceller dans un domaine pour avoir une valeur personnelle, ont rapporté des symptômes dépressifs durant leur première année au collège (Beck et coll., 2003). De leur côté, Campbell, Kwon, Reff et Williams (2003) n'ont pas trouvé de corrélation significative entre la dimension de sociotropie et l'adaptation sociale, mais ils ont rapporté que la dimension d'autonomie était associée à une plus faible adaptation sociale. Selon ces chercheurs, cette dimension d'autonomie serait liée à des carences sur le plan des relations interpersonnelles.

Ces études font ressortir qu'il serait important, à partir du modèle cognitif de la dépression, d'examiner la présence des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ou à la dépendance afin d'accroître nos connaissances en ce qui a trait à notre compréhension des difficultés d'adaptation éprouvées par certains étudiants pendant la transition au collège (Beck et coll., 2003). En outre, plusieurs études font ressortir des différences reliées au genre quant à la présence de symptômes dépressifs et de vulnérabilités cognitives (Cámara et Calvete, 2012), quant à certaines dimensions de l'adaptation au collège (Baker et Siryk, 1989; Marcotte et coll., 2008; Vezeau et Bouffard, 2007) ainsi qu'en ce qui a trait aux stratégies d'adaptation utilisées afin de faire face au stress par les étudiants au collège (Brougham et coll., 2009). Dans cette optique, cette étude examinera les relations entre le genre, la dépression, les attitudes

dysfonctionnelles et l'adaptation au collège pendant la transition secondaire-collégial. Le rôle modérateur du genre et des distorsions cognitives dans l'adaptation au collège pendant la transition secondaire-collégial sera évalué.

### 3.5 Objectifs de l'étude

Un premier objectif de cette étude est de déterminer si l'adaptation au collège (sur les plans social et académique) varie selon le genre et l'intensité de la dépression chez les étudiants après la transition. Un deuxième objectif est d'examiner le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à la sociotropie dans l'adaptation sociale ainsi que le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à l'autonomie dans l'adaptation académique au collège suite à la transition. Cette étude visera ainsi à examiner si l'adaptation au collège des filles et des garçons est influencée par la présence des vulnérabilités cognitives ainsi que des symptômes dépressifs en 5<sup>e</sup> secondaire.

### 3.6 Méthode

#### 3.6.1 Participants et procédures

Cette étude longitudinale de trois ans (2008 - 2010) a été réalisée auprès de 211 étudiants (124 filles et 87 garçons) ayant réalisé la transition secondaire-collégial<sup>3</sup>. Pour les besoins de la présente étude, seuls les participants étant inscrits en 5<sup>e</sup> secondaire au premier temps de mesure et inscrits respectivement en 1<sup>re</sup> année et en 2<sup>e</sup> année au collégial aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> temps de mesure ont été retenus pour les analyses. L'échantillon final (composé à 58,8 % de filles et à 41,2 % de garçons) comprend 211 étudiants, âgés de 15 à 19 ans (Temps 1 : âge moyen = 16,13, *É.-T.* = ,36) (Temps 2 : âge moyen = 17,14, *É.-T.* = ,37) (Temps 3 : âge moyen = 18,12, *É.-T.* = ,35) provenant de la Rive-Sud de Trois-Rivières et de la Rive-Sud de Montréal. Lorsque les participants étaient inscrits en 5<sup>e</sup> secondaire (au Temps 1 de l'étude), 69,2 % d'entre eux vivaient avec leurs parents; 11,4 % vivaient avec leur mère; 2,8 % vivaient avec leur père; 3,3 % vivaient dans une famille reconstituée; 12,8 % vivaient en garde partagée et un participant (0,5 % de l'échantillon) ne vivait plus avec ses parents. Au Temps 2 de l'étude, les données recueillies quant au revenu familial annuel déclaré par les participants se situaient entre : moins de 15 000 \$ (2,1 %); entre 15 000 et 29 999 \$ (5,7 %); entre 30 000 et 44 999 \$ (14,4 %); entre 45 000 et 59 999 \$ (20,1 %); entre 60 000 et 74 999 \$ (21,1 %); plus de 75 000 \$ (36,6 %).

---

<sup>3</sup> La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale de neuf ans, ayant débuté en 2003 auprès d'un échantillon de 499 élèves (260 garçons et 239 filles) et s'étant terminée en 2012. Au début de cette étude, les participants étaient âgés de 11 à 12 ans et provenaient de douze écoles publiques de la Rive-Sud de Trois-Rivières et de la Rive-Sud de Montréal. La présente étude porte sur la transition secondaire-collégial, soit les temps 6, 7 et 8.

En collaboration avec les écoles concernées, les assistants de recherche ont rencontré les participants afin qu'ils remplissent les questionnaires à chaque année de l'étude. Le consentement des étudiants a été obtenu à chacun des temps de collecte. L'âge, le genre ainsi que le niveau scolaire des participants ont été recueillis à partir d'un questionnaire sociodémographique. Les scores de 11 participants ont été ajustés pour les analyses en raison de scores présentant des valeurs extrêmes se situant à quatre écarts types et plus de la moyenne, ces scores se sont vus attribuer une valeur de 3 écarts types au-dessus de la moyenne.

### 3.6.2 Instruments de mesure

*Dépression.* Les symptômes dépressifs sont mesurés à l'aide de l'Inventaire de dépression de Beck (2<sup>e</sup> édition) par les Éditions du Centre de psychologie appliquée (1998), soit la traduction française du questionnaire *Beck Depression Inventory–Second Edition* (BDI-II; Beck, Steer et Brown, 1996). Basé sur les critères du DSM-IV, ce questionnaire autorapporté comporte 21 items visant à évaluer les symptômes dépressifs au cours des deux dernières semaines. Cet instrument repose sur une échelle à 4 points (allant de 0 à 3), dans laquelle le répondant doit choisir l'énoncé qui correspond le mieux à sa situation (Beck et coll., 1996). Par exemple, à la question portant sur la tristesse, les quatre choix d'énoncés sont : « Je ne me sens pas triste. »; « Je me sens très souvent triste. »; « Je suis tout le temps triste. »; « Je suis si triste ou si malheureux (se), que ce n'est pas supportable. ». Le score total est calculé à l'aide de la somme des scores des 21 items. Le score total maximum est de 63 et plus ce score est élevé, plus la dépression est sévère. Le but de cet instrument est d'évaluer la sévérité de la dépression chez les individus âgés de 13 ans et plus et non de poser un diagnostic clinique (Beck et coll., 1996). Cet instrument possède une bonne cohérence interne. Dans la présente étude, selon les différents temps de mesure, des

coefficients de cohérence interne de 0,90 à 0,92 ont été obtenus. Dans une autre étude réalisée auprès d'étudiants au collège, le coefficient alpha du BDI-II était de 0,93 (Beck et coll., 1996). La version française du BDI-II, l'Inventaire de dépression de Beck (2<sup>e</sup> édition) établit les notes seuils afin d'indiquer les indices de la sévérité de la dépression suivantes : de 0 à 11 (pas de dépression); de 12 à 19 (dépression légère); de 20 à 27 (dépression modérée); > 27 (dépression sévère) (Bouvard et Cottraux, 2002).

*Distorsions cognitives.* Les distorsions cognitives sont mesurées à l'aide d'une adaptation réalisée par Power et ses collaborateurs (1994) du questionnaire *Dysfunctional Attitude Scale* (DAS; Weissman et Beck, 1978) traduit en français par Bouvard et Cottraux (1998). S'appuyant sur la théorie cognitive de Beck, cet instrument sert à mesurer les distorsions cognitives, les attitudes envers soi, le monde et l'avenir reliées à la dépression (Weissman et Beck, 1978). La version adaptée du DAS de Power et ses collaborateurs (1994) contient 24 items regroupés en trois sous-échelles (*Réussite, Dépendance et Autocontrôle*). Dans la présente étude, afin d'examiner les attitudes dysfonctionnelles correspondant à la sociotropie (reliées à la dépendance) et à l'autonomie (reliées à la réussite), les deux sous-échelles de *Réussite* et de *Dépendance* sont examinées. Parmi les énoncés du questionnaire, « Si j'échoue en partie, c'est aussi pire que d'échouer complètement » constitue un exemple d'énoncé pour la sous-échelle de *Réussite* alors que « Je ne suis rien si une personne que j'aime ne m'aime pas » constitue un exemple d'énoncé pour la sous-échelle de *Dépendance*. Les participants doivent indiquer à quel point ces attitudes les décrivent sur une échelle de type Likert (allant de 1 « complètement d'accord » à 7 « complètement en désaccord »). Le score total est calculé à l'aide de la somme des scores des items, le score total maximum étant de 168. Plus le score total est élevé, plus celui-ci indique une présence importante d'attitudes dysfonctionnelles (Marcotte, Marcotte et Bouffard, 2002). La version francophone ayant été validée par Marcotte

et ses collaboratrices (2002) auprès d'adolescents québécois (dont la moyenne d'âge était de 15,09 ans) a été utilisée pour la présente étude. Dans l'étude de Marcotte et ses collaboratrices (2002), des coefficients de cohérence interne de 0,76 pour l'éventail complet des attitudes dysfonctionnelles, de 0,73 pour la sous-échelle *Réussite* et de 0,69 pour la sous-échelle *Dépendance* ont été rapportés. Dans la présente étude, des coefficients de cohérence interne de 0,81 à 0,83 pour la sous-échelle *Réussite* et des coefficients de cohérence interne de 0,66 à 0,71 pour la sous-échelle *Dépendance* ont été obtenus selon les différents temps de mesure.

*Adaptation au collège.* L'adaptation au collège est mesurée à l'aide de la version française du questionnaire autorapporté *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ-F; Baker et Siryk, 1989). Cet instrument mesurant l'adaptation des étudiants au collège comporte 67 items et est divisé en quatre sous-échelles : l'adaptation académique (24 items faisant référence aux exigences scolaires du milieu collégial tels que « Je suis satisfait(e) de mon rendement scolaire au collège. »), l'adaptation sociale (20 items concernant les dimensions sociales et interpersonnelles de l'adaptation au milieu collégial tels que « Je rencontre autant de gens et me fais autant d'ami(e)s au collège que je le veux. »), l'adaptation sur le plan personnel émotionnel (15 items visant à déterminer de manière générale, le degré de détresse psychologique et de problèmes somatiques associés tels que « Je me sens tendu(e) ou nerveux(se) ces temps-ci. ») et l'attachement envers l'institution (15 items faisant référence à la relation de l'étudiant envers son institution tels que « Je sens que je fais partie de ce collège et que j'y suis à ma place. ») (Baker et Siryk, 1989). Pour les besoins de la présente étude, seules les dimensions sociale et académique de l'adaptation sont utilisées. À chaque item, l'étudiant doit indiquer son choix sur une échelle de type Likert de 9 points (allant de « 1 : ne s'applique pas du tout à moi » à « 9 : s'applique parfaitement à moi »). Selon les réponses des étudiants, la cotation s'effectue en attribuant des valeurs de 1 à 9 (allant de réponses moins adaptées à plus adaptées).

La somme de tous les scores à chacun des items spécifiques d'une sous-échelle du SACQ constitue un indice de cet aspect particulier de l'adaptation au collège de l'étudiant. La somme des scores des 67 items, soit de toute l'échelle, constitue un indice de l'adaptation générale. Une meilleure adaptation au collège correspond à des scores plus élevés. Ce questionnaire a été traduit en français et validé auprès de collégiens de la région de Québec par Larose, Soucy, Bernier et Roy (1996). La fidélité test-retest du SACQ-F est bonne (sur une période de deux semaines, les coefficients de corrélation sont de 0,87 pour l'adaptation académique et de 0,82 pour l'adaptation sociale) (Larose et coll., 1996). Ces deux sous-échelles ont également une bonne cohérence interne (alpha de Cronbach de l'adaptation académique de 0,87 et de l'adaptation sociale de 0,79). Dans la présente étude, des coefficients de cohérence interne de 0,92 ont été obtenus aux deux temps de mesure pour l'adaptation académique et des coefficients de cohérence interne de 0,70 à 0,71 ont été obtenus pour l'adaptation sociale selon les différents temps de mesure. En ce qui a trait à la validité de critère, des corrélations significatives entre l'adaptation académique et la moyenne des résultats académiques des étudiants en 1<sup>re</sup> année au collège ont été obtenues (Baker et Siryk, 1984; Baker et Siryk, 1989).

### 3.7 Résultats

#### 3.7.1 Analyses de variance à mesures répétées mixte

Dans le but d'examiner si l'adaptation sociale et académique varie selon le genre et l'intensité de la dépression chez les étudiants, deux analyses de variance 2 x 2 x 2 à mesures répétées mixte (ANOVA) ont été effectuées en utilisant le genre (2 niveaux), la dépression (2 niveaux) et le temps de la transition (2 niveaux). Conformément aux

seuils de sévérité établis par l'Inventaire de dépression de Beck (2<sup>e</sup> édition), un premier niveau de dépression a été défini par l'absence de dépression (score de 0 à 11) ( $n=170$ ) et un second niveau, par la présence d'indices de dépression modérée à sévère (score de 20 et plus) ( $n=13$ ). Lors de la première année au collège, 6,2 % des étudiants de l'échantillon rapportent présenter des symptômes d'intensité modérée à sévère, les filles étant plus nombreuses que les garçons (10 filles : 3 garçons). Les moyennes et les écarts types en fonction du genre, du niveau de dépression et du niveau scolaire sont présentés dans le Tableau 3.1. Bien que les analyses préliminaires révèlent que les prémisses des analyses ont été respectées, compte tenu du faible nombre de personnes dans certains groupes se traduisant par une perte de puissance statistique, ces postulats deviennent difficiles à vérifier. De plus, étant donné qu'il faut minimalement trois conditions afin de pouvoir tester la condition de sphéricité (Field, 2009) et que la présente étude ne comporte que deux niveaux du facteur intrasujet (soit deux temps de mesure) afin de mesurer l'adaptation au collège, le postulat de sphéricité ne peut pas être vérifié.

Les résultats des ANOVA à mesures répétées mixte révèlent des effets principaux de la dépression pour l'adaptation académique,  $F(1, 179) = 15,84, p < ,001, \eta^2 = ,081$  ainsi que pour l'adaptation sociale  $F(1, 179) = 4,18, p < ,05, \eta^2 = ,023$ . Une taille d'effet moyenne a été obtenue quant à l'adaptation académique alors qu'une petite taille d'effet a été obtenue pour l'adaptation sociale. En moyenne, les étudiants ne présentant pas de symptômes dépressifs rapportent des scores plus élevés en ce qui a trait à l'adaptation académique ( $M = 155,86, \acute{E}.-T. = 2,06$ ) que les étudiants présentant des indices de symptômes dépressifs modérés à sévères ( $M = 119,98, \acute{E}.-T. = 8,78$ ). En ce qui a trait à l'adaptation sociale, les étudiants ne présentant pas de symptômes dépressifs rapportent également des scores plus élevés en ce qui a trait à ce type d'adaptation ( $M = 119,47, \acute{E}.-T. = 1,26$ ) que les étudiants présentant des symptômes modérés à sévères ( $M = 108,14, \acute{E}.-T. = 5,39$ ). Aucune différence

significative entre les genres, en ce qui a trait au temps de la transition et en ce qui a trait aux effets d'interaction n'ont été observées pour l'adaptation académique et l'adaptation sociale.

### 3.7.2 Analyses de régression hiérarchique

Dans le but d'examiner d'une part, le rôle prédictif des attitudes dysfonctionnelles et des symptômes dépressifs prétransition (en 5<sup>e</sup> secondaire) dans l'adaptation au collège des étudiants et des étudiantes, quatre analyses de régression hiérarchique ont été réalisées. D'autre part, le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à l'autonomie dans l'adaptation académique ainsi que le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à la sociotropie dans l'adaptation sociale au collège ont été examinés. Le rôle des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite dans le cas de l'adaptation académique et reliées à la dépendance dans le cas de l'adaptation sociale ont ainsi été examinés. Contrairement aux ANOVA à mesures répétées mixte réalisées ayant utilisé les symptômes dépressifs comme variable catégorielle, ces analyses de régression hiérarchique ont été réalisées en utilisant la variable des symptômes dépressifs comme variable continue.

Pour la 1<sup>re</sup> année au collégial (le temps 2), des analyses ont été réalisées en utilisant tour à tour les deux composantes de l'adaptation au collège (sociale et académique) comme variables dépendantes et en utilisant les variables indépendantes selon l'ordre d'entrée suivant : 1 — Genre; 2— les attitudes dysfonctionnelles (réussite ou dépendance selon les analyses) à T1; 3 — l'interaction entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles à T1; 4— les attitudes dysfonctionnelles (réussite ou dépendance) à

T2; 5— l'interaction entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles à T2; 6— les symptômes dépressifs prétransition à T1; 7— les symptômes dépressifs à T2. Ces analyses ont été répétées pour la 2<sup>e</sup> année au collégial (en remplaçant le temps 2 par le temps 3).

Le Tableau 3.2 présente les résultats de ces analyses en ce qui a trait à l'adaptation académique pour la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année au collège. Pour chacune des analyses, aucun effet significatif quant au genre n'a été observé. Les résultats révèlent que les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en 5<sup>e</sup> secondaire (T1;  $\beta = -.16, p < .05$ ) contribuent à prédire l'adaptation académique lors de la 2<sup>e</sup> année, mais non lors de la 1<sup>re</sup> année ( $\beta = -.08, ns$ ) au collège. Aucun rôle modérateur entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite prétransition ( $\beta = -.14, ns$ ) ou post-transition (T2 ou T3) lors de la 1<sup>re</sup> année ( $\beta = -.20, ns$ ) ni lors de la 2<sup>e</sup> année au collège ( $\beta = -.08, ns$ ) ( $\beta = -.17, ns$ ) n'ont été observés. Les résultats indiquent également que la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite à T2 ( $\beta = -.32, p < .001$ ) contribue à prédire l'adaptation académique à T2 et que la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite à T3 ( $\beta = -.23, p < .01$ ) contribue à prédire l'adaptation académique à T3. Les symptômes dépressifs prétransition (en 5<sup>e</sup> secondaire) contribuent à prédire l'adaptation académique lors de la 1<sup>re</sup> année ( $\beta = -.25, p < .001$ ) et de la 2<sup>e</sup> année au collège ( $\beta = -.38, p < .001$ ). Finalement, la présence de symptômes dépressifs à T2 ( $\beta = -.44, p < .001$ ) contribue à prédire l'adaptation académique à T2 et la présence de symptômes dépressifs à T3 ( $\beta = -.47, p < .001$ ) contribue à prédire l'adaptation académique à T3.

Le Tableau 3.3 présente les résultats des analyses de régression hiérarchique dans la prédiction de l'adaptation sociale pour la première et la deuxième année au collégial. Pour chacune des analyses, aucun effet significatif du genre n'a été observé. Quant aux attitudes dysfonctionnelles prétransition reliées à la dépendance, elles contribuent

à prédire l'adaptation sociale lors de la 1<sup>re</sup> année au collégial ( $\beta = -.15, p < .05$ ), mais non lors de la 2<sup>e</sup> année ( $\beta = -.10, ns$ ). Aucun rôle modérateur entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance prétransition ( $\beta = -.01, ns$ ) ou post-transition (T2) ( $\beta = -.06, ns$ ) lors de la 1<sup>re</sup> année ni lors de la 2<sup>e</sup> année au collège ( $\beta = -.07, ns$ ) ( $\beta = -.01, ns$ ) n'ont été observés. La présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance à T2 ( $\beta = -.29, p < .001$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale en 1<sup>re</sup> année (T2) et la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance en 2<sup>e</sup> année (T3) ( $\beta = -.20, p < .05$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale en 2<sup>e</sup> année (T3). Les symptômes dépressifs prétransition (en 5<sup>e</sup> secondaire) ne prédisent pas l'adaptation sociale au T2 ( $\beta = -.10, ns$ ) ni au T3 ( $\beta = -.06, ns$ ) alors que la présence de symptômes dépressifs en 1<sup>re</sup> année collégiale (T2) ( $\beta = -.27, p < .01$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale en 1<sup>re</sup> année (T2) et la présence de symptômes dépressifs en 2<sup>e</sup> année (T3) ( $\beta = -.26, p < .01$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale en 2<sup>e</sup> année (T3).

En résumé, les résultats indiquent, en ce qui concerne les attitudes dysfonctionnelles prétransition, que celles reliées à la réussite contribuent à prédire l'adaptation académique en 2<sup>e</sup> année au collégial alors que celles reliées à la dépendance contribuent à prédire l'adaptation sociale en 1<sup>re</sup> année au collégial. Toutefois, de petites tailles d'effet ont été observées quant à ces résultats. Les symptômes dépressifs prétransition contribuent à prédire l'adaptation académique lors des deux années au collège. Selon les temps de la transition, les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et les symptômes dépressifs en 1<sup>re</sup> année au collégial contribuent à prédire l'adaptation académique lors de cette 1<sup>re</sup> année alors que la présence en 2<sup>e</sup> année au collégial de ces attitudes et de ces symptômes contribuent à prédire l'adaptation académique en 2<sup>e</sup> année au collégial. Quant à l'adaptation sociale, la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance et de symptômes dépressifs en 1<sup>re</sup> année au collégial contribuent à prédire cette forme d'adaptation lors

de cette 1<sup>re</sup> année alors que la présence de ces attitudes dysfonctionnelles et de symptômes dépressifs en 2<sup>e</sup> année au collégial contribuent à prédire cette forme d'adaptation lors de cette 2<sup>e</sup> année.

### 3.8 Discussion

La présente étude a examiné les différences reliées au genre ainsi que l'influence des symptômes dépressifs et des distorsions cognitives sur l'adaptation chez les étudiants lors de la transition secondaire-collégial. Les résultats révèlent que la présence de ces vulnérabilités cognitives et de ces symptômes intériorisés contribue à prédire l'adaptation sur les plans social et académique lors des deux années au collégial.

#### 3.8.1 Distorsions cognitives et adaptation au collège

Peu d'études longitudinales ont examiné l'influence de la présence des distorsions cognitives avant et pendant la transition secondaire-collégial sur l'adaptation au collège. Les résultats de la présente étude permettent de souligner l'importance des distorsions cognitives et de démontrer que pour les deux années suivant cette transition, la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite est associée à l'adaptation académique et la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance joue également un rôle significatif dans l'adaptation sociale. De plus, la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en 5<sup>e</sup> secondaire contribue à prédire l'adaptation sur le plan académique lors de la 2<sup>e</sup> année au collège et la présence d'attitudes dysfonctionnelles prétransition reliées à la dépendance contribue à prédire l'adaptation sur le plan social lors de la 1<sup>re</sup> année au collège. Cependant, de

petites tailles d'effet ont été associées à ces résultats. Une absence d'association a été observée entre les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en 5<sup>e</sup> secondaire et l'adaptation académique en 1<sup>re</sup> année au collégial. Dans l'ensemble, ces résultats permettent de confirmer la relation transversale entre les variables. Quant à la relation longitudinale, elle semble présente entre certaines variables. Cependant, ces relations longitudinales méritent d'être réexaminées plus attentivement dans de futures études afin de vérifier si celles-ci sont confirmées.

Conformément à la théorie de Beck (1987) selon laquelle les schémas des individus dépressifs vont présenter des distorsions cognitives et selon laquelle ces schémas représentent des structures latentes, il est possible que lorsque ces schémas sont activés par la présence d'événements stressants, les étudiants présentant ces distorsions cognitives reliées à la réussite ou à la dépendance présentent des biais d'attention ou d'interprétation en ce qui a trait aux expériences du milieu collégial. En ce sens, chez les étudiants au collège, des chercheurs ont aussi rapporté que l'absence d'attitudes dysfonctionnelles et le sentiment d'être émotionnellement adapté au collège semblent contribuer à expliquer comment certains étudiants à risque ne développent pas de symptômes dépressifs (Marcotte, Villatte, Potvin, 2014).

### 3.8.2 Symptômes dépressifs et adaptation au collégial

Les résultats obtenus dans la présente étude révèlent que 6,2 % des étudiants de l'échantillon rapportent présenter des symptômes d'intensité modérée à sévère lors de la première année au collège. Ces étudiants se distinguent de leurs pairs ne présentant pas de symptômes dépressifs à la fois sur les plans de l'adaptation académique et sociale, ces derniers rapportant une meilleure adaptation. Lors des deux années au

collège, la présence de symptômes dépressifs contribue à prédire des difficultés concomitantes d'adaptation académique et sociale et semble ainsi constituer un facteur de risque important en ce qui a trait à ces dimensions de l'adaptation puisque la présence de symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère semble associée à une moins bonne adaptation sociale et académique. De plus, lors de la 2<sup>e</sup> année au collégial, il a été possible d'observer que, parmi les résultats obtenus, la présence de symptômes dépressifs antérieurs, soit en 5<sup>e</sup> secondaire ou concomitants, soit en 2<sup>e</sup> année au collégial constituent les plus importants prédicteurs de l'adaptation académique.

Si la présence de plusieurs symptômes dépressifs tels que les difficultés de concentration ou l'insomnie peuvent avoir des effets sur le rendement scolaire, il a également été démontré que la présence de symptômes dépressifs peut réduire l'accès à la mémoire fonctionnelle et nuire à la capacité d'attention et à la capacité de résolution de problème (Marcotte, 2014). De plus, une plus faible motivation, une plus faible satisfaction de leur rendement et une tendance au retrait social ont été rapportées chez les étudiants dépressifs (Marcotte, 2014). Sur le plan social, une moins grande présence de liens d'affiliation avec leurs pairs et la présence de déficits sur le plan des habiletés sociales (Marcotte, 2014; Vredenburg et coll., 1988) semblent contribuer à expliquer certaines difficultés sur le plan de l'adaptation sociale des étudiants dépressifs.

La présence de troubles intériorisés chez les étudiants constitue ainsi une problématique importante. Dans les dernières décennies, l'augmentation des symptômes dépressifs rapportée par les étudiants au collège consultant un centre d'aide (Benton, Robertson, Tseng, Newton et Benton, 2003; Erdur-Baker, Aberson, Barrow et Draper, 2006) et l'augmentation des traits de personnalité narcissiques chez les étudiants au collège (Twenge et Campbell, 2009) permettraient de souligner

le lien entre la montée de l'individualisme dans les pays occidentaux et la dépression (Arnett, 2015). Cet auteur souligne que comparativement aux générations précédentes, les jeunes sont aujourd'hui plus libres, plus indépendants et acceptent davantage les différences, mais que cette liberté est associée à une pression de réussite et à une plus grande difficulté de trouver sa place dans une société caractérisée par un plus grand individualisme.

### 3.8.3 Différences reliées au genre

Considérant les différences reliées au genre observées quant à l'évolution des niveaux de stress et des niveaux de dépression, il est possible que tel que souligné par certains chercheurs, les changements liés à la transition secondaire-collégial affectent différemment les garçons et les filles (Conley, Kirsch, Dickson et Bryant, 2014). Chez les étudiants au collège, plusieurs résultats inconsistants en ce qui a trait aux différences reliées au genre concernant l'adaptation académique et sociale ont été rapportés par des chercheurs. Contrairement aux résultats obtenus où les étudiantes rapportaient une meilleure adaptation sociale que les étudiants (Baker et Siryk, 1989; Vezeau et Bouffard, 2007), les résultats de la présente étude ne révèlent aucune différence reliée au genre sur ce plan. À l'instar des résultats obtenus par d'autres chercheurs (Baker et Siryk, 1989; Marcotte et coll., 2008), aucune différence significative entre les genres n'a été obtenue sur le plan de l'adaptation académique. De plus, aucun rôle modérateur n'a été observé entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ou à la dépendance dans l'adaptation au collège sur les plans social et académique, et ce, pour les deux années suivant cette transition postsecondaire. Si la manière de traiter l'information peut conduire à l'apparition de symptômes dépressifs (Beck, 1987), des chercheurs ont indiqué la présence de différences reliées au genre en ce qui a trait aux niveaux de stress plus élevés

rapportés par les étudiantes au collège et quant aux stratégies d'adaptation afin de faire face au stress où les stratégies centrées sur l'émotion étaient davantage rapportées par celles-ci (Brougham et coll., 2009). À cet effet, il a été suggéré qu'afin de faire face à des événements stressants, les femmes auraient recours à des stratégies moins adaptées que celles utilisées par leurs homologues masculins, ce qui pourrait contribuer à expliquer les niveaux plus élevés de dépression de celles-ci (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998) où les taux de dépression des femmes sont de 1,5 à 3 fois plus élevés que les hommes à partir du début de l'adolescence (American Psychiatric Association, 2013). Dans la présente étude, il importe de mentionner le faible échantillon de garçons présentant des symptômes dépressifs modérés à sévères. Malgré le nombre plus élevé d'étudiantes dépressives dans cette étude, il ne ressort aucune différence reliée au genre en ce qui a trait à l'adaptation au collège sur les plans académique et social lors des deux premières années. Il ne ressort ainsi aucune différence en ce qui a trait à ces deux formes d'adaptation au collège d'une part, entre les étudiantes et les étudiants présentant des symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère et d'autre part, entre les étudiantes et les étudiants non dépressifs pour ces années au collégial. Il semble ainsi que la présence de symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère affecte autant l'adaptation académique et sociale des filles que des garçons. Toutefois, il importe de soulever que lors des analyses de variance à mesures répétées mixte réalisées, le manque de puissance statistique observée due aux tailles inégales des groupes limite notre interprétation quant aux différences reliées au genre en lien avec ces analyses effectuées.

De plus, d'autres chercheurs ont indiqué que les étudiantes mentionnaient éprouver davantage de détresse psychologique après la transition comparativement aux étudiants, mais que ces derniers rapportaient présenter davantage de vulnérabilités cognitives avant la transition (Conley et coll., 2014). Or, d'autres résultats ont été relatés où les étudiants rapportaient davantage de distorsions cognitives reliées à la

réussite que les étudiantes, mais aucune différence reliée au genre n'a été observée quant à la présence de distorsions cognitives reliées à la dépendance (Meunier-Dubé et Marcotte, 2017). Ces résultats s'inscrivent parmi les résultats inconsistants obtenus dans la littérature en ce qui a trait aux différences reliées au genre concernant cette période développementale (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998; Conley et coll., 2014).

Contrairement à certaines études où le niveau de dépression n'avait pas été examiné avant l'entrée au collège, ne permettant pas ainsi d'exclure la possibilité que les résultats obtenus soient associés à des difficultés préexistantes à leur arrivée au collège (Dodgen-Magee, 1992), la présente étude comportait des mesures précédant et suivant la transition afin d'examiner la présence de symptômes dépressifs et de distorsions cognitives. La présente étude fait ainsi ressortir des facteurs de risque associés à la transition et démontre l'importance d'intervenir avant cette transition, considérant d'autant plus les effets à long terme de la présence de vulnérabilités cognitives et de symptômes dépressifs sur l'adaptation au collégial.

### 3.9 Limites et avenues de recherche

Bien que cette étude longitudinale ait permis de contribuer à accroître nos connaissances en ce qui a trait aux difficultés d'adaptation de certains étudiants, celle-ci comporte quelques limites notamment en ce qui a trait à la composition de l'échantillon, celui-ci comprenant peu de garçons présentant des symptômes dépressifs modérés à sévères. En effet, tel que mentionné précédemment, le manque de puissance statistique observé lors des analyses de variance à mesures répétées mixte due aux cellules de comparaison inégales quant à la dépression a pu influencer les résultats obtenus et ainsi, diminuer fortement la capacité de détecter un effet

d'interaction significatif entre le genre et la dépression dans l'adaptation au collège. D'autres études réalisées à partir d'un plus grand échantillon avec des tailles de groupes plus égaux, afin d'augmenter la puissance statistique, seraient nécessaires afin d'examiner le rôle modérateur du genre en lien avec les distorsions cognitives dans l'adaptation au collège. En outre, il importe de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre les trajectoires développementales ainsi que les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants réalisant la transition secondaire-collégial afin de faire face au stress. Il importe également de souligner que comparativement aux États-Unis où plusieurs étudiants américains quittent le domicile familial afin d'entreprendre des études postsecondaires, nos résultats décrivent une réalité différente. En effet, les collèges au Québec sont généralement plus près des lieux de résidence des parents des étudiants québécois, entraînant moins de déménagement. Ces différences soulignent la possibilité que les étudiants américains soient plus susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation. De plus, d'autres études examinant les programmes d'études des étudiants (tels que les programmes de sciences humaines ou de sciences de la nature) ainsi que les liens entre les difficultés d'adaptation et la cote de rendement au collégial (CRC ou cote R) pour l'admission à certains programmes universitaires seraient nécessaires afin de mieux comprendre les problèmes d'adaptation au collège. De plus, considérant que le développement de l'identité occupe une place centrale lors de l'émergence de l'âge adulte, cette période se traduisant par une période d'exploration (Arnett, 2015) où plusieurs étudiants modifient leur choix de programme d'études et n'ont pas d'orientation professionnelle définie, les changements de programmes d'études et les questions identitaires en lien avec l'orientation professionnelle devraient être examinés dans de futures recherches.

Tableau 3.1

Moyennes et écarts types de l'adaptation au collège selon le genre, l'intensité de la dépression et le temps de la transition

Variables	Filles non dépressives <i>n</i> =93		Filles dépressives <sup>a</sup> <i>n</i> =10		Garçons non dépressifs <i>n</i> =77		Garçons dépressifs <sup>b</sup> <i>n</i> =3	
	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année
Adaptation académique	158,14 (30,60)	160,28 (29,01)	123,30 (24,59)	123,60 (21,32)	153,27 (29,79)	151,74 (31,33)	122,67 (13,32)	110,33 (17,04)
Adaptation sociale	117,32 (20,99)	119,97 (18,67)	102,80 (24,21)	112,10 (10,93)	118,62 (18,26)	121,95 (17,46)	105,67 (36,12)	112,00 (19,29)

*Note.*

<sup>a b</sup> Dans ce tableau, les termes « dépressives » et « dépressifs » réfèrent à la présence de symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère.

Tableau 3.2

Analyses du rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et du rôle prédicteur des attitudes dysfonctionnelles et des symptômes dépressifs en 5<sup>e</sup> secondaire dans l'adaptation académique lors de la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année au collège

Variables	1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Bloc 1	,00		,01	
Genre		,02		,09
Bloc 2	,01		,03*	
A.D. (réussite) (T1)		-,08		-,16*
Bloc 3	,01		,00	
Genre X A.D. (réussite) (T1)		-,14		-,08
Bloc 4	,05***		,03**	
A.D. (réussite) <sup>a b</sup>		-,32***		-,23**
Bloc 5	,01		,01	
Genre X A.D. (réussite) <sup>a b</sup>		-,20		-,17
Bloc 6	,06***		,13***	
Symptômes dépressifs (T1)		-,25***		-,38***
Bloc 7	,11***		,15***	
Symptômes dépressifs <sup>c d</sup>		-,44***		-,47***
<i>R<sup>2</sup>global</i>	,25***		,36***	

\* $p < ,05$ . \*\*  $p < ,01$ . \*\*\*  $p < ,001$

Note. A.D. = Attitudes dysfonctionnelles.

Selon le temps de la transition, les variables suivantes ont été utilisées :

<sup>a</sup> Les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite lors de la 1<sup>re</sup> année au collège (à T2) ont été utilisées pour la 1<sup>re</sup> année au collège.

<sup>b</sup> Les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite lors de la 2<sup>e</sup> année au collège (à T3) ont été utilisées pour la 2<sup>e</sup> année au collège.

<sup>c</sup> Les symptômes dépressifs lors de la 1<sup>re</sup> année au collège (à T2) ont été utilisés pour la 1<sup>re</sup> année au collège.

<sup>d</sup> Les symptômes dépressifs lors de la 2<sup>e</sup> année au collège (à T3) ont été utilisés pour la 2<sup>e</sup> année au collège.

Tableau 3.3

Analyses du rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance et du rôle prédicteur des attitudes dysfonctionnelles et des symptômes dépressifs en 5<sup>e</sup> secondaire dans l'adaptation sociale lors de la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année au collège

Variables	1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Bloc 1	,00		,01	
Genre		-,06		-,08
Bloc 2	,02*		,01	
A.D. (dépendance) (T1)		-,15*		-,10
Bloc 3	,00		,00	
Genre X A.D. (dépendance) (T1)		-,01		-,07
Bloc 4	,05***		,03*	
A.D. (dépendance) <sup>a b</sup>		-,29***		-,20*
Bloc 5	,00		,00	
Genre X A.D. (dépendance) <sup>a b</sup>		-,06		-,01
Bloc 6	,01		,00	
Symptômes dépressifs (T1)		-,10		-,06
Bloc 7	,04**		,04**	
Symptômes dépressifs <sup>c d</sup>		-,27**		-,26**
<i>R<sup>2</sup>global</i>	,13**		,09**	

\* $p < ,05$ . \*\*  $p < ,01$ . \*\*\*  $p < ,001$

Note. A.D. = Attitudes dysfonctionnelles.

Selon le temps de la transition, les variables suivantes ont été utilisées :

<sup>a</sup> Les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance lors de la 1<sup>re</sup> année au collège (à T2) ont été utilisées pour la 1<sup>re</sup> année au collège.

<sup>b</sup> Les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance lors de la 2<sup>e</sup> année au collège (à T3) ont été utilisées pour la 2<sup>e</sup> année au collège.

<sup>c</sup> Les symptômes dépressifs lors de la 1<sup>re</sup> année au collège (à T2) ont été utilisés pour la 1<sup>re</sup> année au collège.

<sup>d</sup> Les symptômes dépressifs lors de la 2<sup>e</sup> année au collège (à T3) ont été utilisés pour la 2<sup>e</sup> année au collège.

## RÉFÉRENCES

- Abela, J. R. Z. et Hankin, B. L. (2008). Cognitive vulnerability to depression in children and adolescents. Dans J. R. Z. Abela et B. L. Hankin (dir.), *Handbook of depression in children and adolescents: A developmental psychopathology perspective* (p. 35-78). New York, NY: The Guilford Press.
- Alfeld-Liro, C. et Sigelman, C. K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 219-244. doi : 10.1023/A:1021667813858
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Oxford University Press.
- Asberg, K. K., Bowers, C., Renk, K. et McKinney, C. (2008). A structural equation modeling approach to the study of stress and psychological adjustment in emerging adults. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(4), 481-501. doi : 10.1007/s10578-008-0102-0
- Baker, R. W. et Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. doi : 10.1037/0022-0167.31.2.179
- Baker, R. W. et Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire SACQ manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1(1), 5-37.
- Beck, A. T., Steer, R. A. et Brown, G. K. (1996). *Beck Depression Inventory manual BDI-II* (2<sup>e</sup> éd.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

- Beck, A. T., Steer, R. A. et Brown, G. K. (1998). *Inventaire de dépression de Beck IDB-II* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Beck, R., Taylor, C. et Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 155–166.  
doi : 10.1080/1061580021000056979
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W.-C., Newton, F. B. et Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72.  
doi : 10.1037/0735-7028.34.1.66
- Bouvard, M. et Cottraux, J. (1998, 2002). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et psychologie* (2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Masson.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M. et Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97. doi : 10.1007/s12144-009-9047-0
- Cámara, M. et Calvete, E. (2012). Early maladaptive schemas as moderators of the impact of stressful events on anxiety and depression in university students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(1), 58-68.  
doi : 10.1007/s10862-011-9261-6
- Campbell, D. G., Kwon, P., Reff, R. C. et Williams, M. G. (2003). Sociotropy and autonomy: an examination of interpersonal and work adjustment. *Journal of Personality Assessment*, 80(2), 206-207. doi :10.1207/S15327752JPA8002\_09
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A. et Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 2(3), 195-210. doi : 10.1177/2167696814521808
- Credé, M. et Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. doi :10.1007/s10648-011-9184-5

- Dodgen-Magee, D. J. (1992). *The relationship between social, interpersonal, academic, and emotional adjustment and levels of depression in college freshmen* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 9224462).
- Erdur-Baker, O., Aberson, C. L., Barrow, J. C. et Draper, M. R. (2006). Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical national samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 317-323. doi : 10.1037/0735-7028.37.3.317
- Fergusson, D. M. et Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry*, 59, 225-231. doi : 10.1001/archpsyc.59.3.225
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Funabiki, D., Bologna, N. C., Pepping, M. et FitzGerald, K. C. (1980). Revisiting sex differences in the expression of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(2), 194-202.
- Hankin, B. L. (2008). Stability of cognitive vulnerabilities to depression: A short-term prospective multiwave study. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(2), 324-333. doi : 10.1037/0021-843X.117.2.324
- Heiligenstein, E. et Guenther, G. (1996). Depression and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 45(2), 59-64. doi : 10.1080/07448481.1996.9936863
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A. et Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du "Student Adaptation to College Questionnaire". *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94. doi : 10.13140/RG.2.1.2374.1604
- Lawrence, J., Ashford, K. et Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 273-281. doi : 10.1177/1469787406069058

- Lindsey, B. J., Fabiano, P. et Stark, C. (2009). The prevalence and correlates of depression among college students. *College Student Journal*, 43(4), 999-1014.
- Lopez, F. G, Campbell, V. L. et Watkins, C. E., Jr. (1986). Depression, psychological separation, and college adjustment: An investigation of sex differences. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 52-56.  
doi : 10.1037/0022-0167.33.1.52
- Marcotte, D. (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études postsecondaires. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 301-327). Montréal, Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Marcotte, J., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141-161. doi: 10.7202/018994ar
- Marcotte, G., Marcotte, D. et Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 363-376.
- Marcotte, D., Villatte, A. et Potvin, A. (2014). Resilience factors in students presenting depressive symptoms during the post-secondary school transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 91-95.  
doi : 10.1016/j.sbspro.2014.12.335
- Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2017). Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle modérateur des distorsions cognitives. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 377-396.
- Power, M. J., Katz, R., McGuffin, P., Duggan, C. F., Lam, D. et Beck, A. T. (1994). The Dysfunctional Attitude Scale (DAS): A comparison of forms A and B and proposals for a new subscaled version. *Journal of Research in Personality*, 28(3), 263-276. doi : 10.1006/jrpe.1994.1019
- Pryor, J. H., Hurtado, S., DeAngelo, L., Palucki Blake, L. et Tran, S. (2010). *The American freshman: National norms fall 2010*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute at UCLA.

- Shaienks, D., Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008). Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l’université, le collège et les autres types d’établissements postsecondaires. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008070-fra.pdf>
- Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (dir.) (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d’intervention favorisant l’intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales* (Rapport de recherche). Québec, Québec : Cégep Limoilou.
- Twenge, J. M. et Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. New York, NY: Free Press.
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l’adaptation réussie à la transition secondaire – collégial* (Rapport de recherche PAREA). Repéré à [http://www.cdc.qc.ca/parea/786692\\_vezeau\\_transition\\_joliette\\_article\\_PAREA\\_2007.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/786692_vezeau_transition_joliette_article_PAREA_2007.pdf)
- Vredenburg, K., O’Brien, E. et Krames, L. (1988). Depression in college students: personality and experiential factors. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 419-425. doi : 10.1037/0022-0167.35.4.419
- Walker, W. F., Jr. (1996). *Family functioning and dysfunctional attitudes as predictors of adjustment to college in a first semester college population* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 9638447)
- Weissman, A. N. et Beck, A. T. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation* (Article présenté à la réunion de l’American Educational Research Association). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED167619.pdf>
- Wintre, M. G. et Bowers, C. D. (2007). Predictors of persistence to graduation: extending a model and data on the transition to university model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(3), 220-234. doi : 10.1037/cjbs2007017

Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E. et Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117, 180–185. doi : 10.1016/j.jad.2009.01.001

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION GÉNÉRALE

## DISCUSSION GÉNÉRALE

L'objectif général de cette thèse consistait à mieux comprendre l'évolution de la dépression chez les étudiants pendant la transition secondaire-collégial. Pour ce faire, les différences reliées au genre quant à l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives et du stress chez les étudiants ont été examinées ainsi que l'adaptation au collège sur les plans académique et social des étudiants en transition. Un rappel des objectifs ainsi qu'un résumé des résultats obtenus des deux articles, les liens entre ces deux articles, les apports de la présente thèse ainsi que les limites de l'étude et les nouvelles avenues de recherche seront ensuite présentés.

### 4.1. Rappel des objectifs de la thèse et résumé des résultats

#### 4.1.1 Premier article

L'étude visait à examiner d'une part, l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives et des niveaux de stress et d'autre part, le rôle modérateur des distorsions cognitives et du genre dans la relation entre le stress et la dépression. Les résultats indiquent que durant cette transition, les étudiants rapportent plus de stress au collégial qu'à la fin du secondaire et que conformément aux résultats obtenus par plusieurs chercheurs (Brougham, Zail, Mendoza et Miller, 2009; Pierceall et Keim, 2007), de manière générale, les filles rapportent davantage de stress que les garçons. Les filles rapportent également davantage de symptômes dépressifs. Chez les garçons, les résultats de la présente étude indiquent que ceux-ci rapportent davantage de distorsions cognitives reliées à la réussite durant la transition secondaire-collégial.

Aucune différence reliée au genre n'a été observée quant à la présence de distorsions cognitives reliées à la dépendance, suggérant la possibilité que cette période de vie puisse être une période où les filles et les garçons ne se distinguent pas quant à la présence de ces distorsions cognitives et que les filles au collège présentent moins de ces distorsions comparativement aux adolescentes.

Les résultats indiquent que les distorsions cognitives de réussite et de dépendance (en 5<sup>e</sup> secondaire) jouent un rôle modérateur entre le stress et la dépression en 1<sup>re</sup> année au collège, mais que cette relation n'est pas modérée par le genre. Ainsi, en arrivant au collège, la vulnérabilité cognitive affecterait la gestion du stress, mais cette influence ne serait pas présente pendant la 2<sup>e</sup> année au collégial. Il a été possible d'observer que le lien entre le stress et les symptômes dépressifs pendant la 1<sup>re</sup> année au collégial est expliqué plus particulièrement lorsque le niveau d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite est élevé. Ce lien a également été observé dans le cas des attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance.

#### 4.1.2 Deuxième article

Le deuxième article visait à examiner si l'adaptation au collège sur les plans social et académique des étudiantes et des étudiants est influencée par la présence des vulnérabilités cognitives et des symptômes dépressifs avant et pendant cette transition. Cette étude visait ainsi à vérifier si l'adaptation au collège varie selon le genre et l'intensité de la dépression chez les étudiants après la transition et porte sur le potentiel rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à l'autonomie dans l'adaptation académique ainsi que le potentiel rôle

modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à la sociotropie dans l'adaptation sociale au collège.

Nos résultats indiquent que la présence de symptômes dépressifs et de certaines distorsions cognitives contribue à prédire ces formes d'adaptation pendant les deux années au collège, où la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite est associée à l'adaptation académique et celles reliées à la dépendance, à l'adaptation sociale. Lors des deux années suivant cette transition postsecondaire, aucun rôle modérateur du genre n'a été observé en lien avec les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite (prétransition ou post-transition) dans l'adaptation académique ou reliées à la dépendance (prétransition ou post-transition) dans l'adaptation sociale.

Lors de la première année au collège, 6,2 % des étudiants de l'échantillon rapportent présenter des symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère, les filles étant plus nombreuses que les garçons (10 filles : 3 garçons). Les résultats des analyses de variance  $2 \times 2 \times 2$  à mesures répétées mixte n'ont révélé aucune différence significative entre les genres, ni en ce qui a trait au temps de la transition, ni aux effets d'interaction, et ce, pour l'adaptation académique et l'adaptation sociale. En ce qui a trait à ces deux types d'adaptation, les étudiants ne présentant pas de symptômes dépressifs rapportent des scores plus élevés que les étudiants présentant des indices de symptômes dépressifs modérés à sévères. Lors des deux années au collège, la présence de symptômes dépressifs contribue à prédire des difficultés concomitantes d'adaptation académique et sociale. De plus, parmi les résultats obtenus, les plus importants prédicteurs de l'adaptation académique lors de la 2<sup>e</sup> année au collégial sont la présence de symptômes dépressifs antérieurs, soit en 5<sup>e</sup> secondaire ou concomitants, soit en 2<sup>e</sup> année au collégial.

## 4.2 Liens entre les deux articles

En résumé, ces deux articles permettent de faire ressortir l'importance des distorsions cognitives et du stress d'une part, dans le développement de la dépression et d'autre part, dans l'adaptation au collège. Tel que soulevé par de nombreux chercheurs, la transition au collège constitue une importante période de stress (Beiter et coll., 2015; Compas, Wagner, Slavin et Vannatta, 1986; Dyson et Renk, 2006; Pierceall et Keim, 2007), empreinte de changements sur les plans social et académique et qui se traduit pour certains étudiants par des difficultés d'adaptation (Kumaraswamy, 2013; Vezeau et Bouffard, 2007). À l'instar de plusieurs chercheurs, nos résultats ont démontré que comparativement aux élèves à la fin du secondaire, la présence de stress est plus importante chez les étudiants au collégial (Brougham et coll., 2009; Pierceall et Keim, 2007). Ces résultats permettent ainsi de soulever la possibilité que conformément à la théorie développementale de l'émergence de l'âge adulte, la variété de possibilités auxquelles font face les adultes émergents constitue des occasions stimulantes, mais également d'importantes sources de stress (Arnett, 2015). En effet, l'émergence de l'âge adulte constitue une période se traduisant à la fois par l'exploration de diverses possibilités quant à plusieurs domaines de vie et par la présence d'une grande liberté, mais ce pouvoir de choisir et ces possibilités de styles de vie peuvent être déstabilisants, devenir une source d'inquiétudes et se traduire pour certains par la présence de symptômes intériorisés (Arnett, 2015). À cet effet, la transition entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial constitue également une période durant laquelle les étudiants sont vulnérables à la dépression (Beiter et coll., 2015; Marcotte, Villatte et Potvin, 2014; Moreira et Telzer, 2015), où l'expérience au collège est décrite comme étant étroitement liée aux attitudes et aux buts des étudiants (Arnett, 2015). Considérant que le degré de stress ressenti par un individu est étroitement lié à sa perception ainsi qu'à son évaluation de l'événement (Clark, Beck et Alford, 1999; Ingram et Luxton, 2005) et que nos résultats ont

démontré des niveaux de stress plus élevés au collégial, il est possible que lors de la 1<sup>re</sup> année au collège, ces niveaux de stress soit perçus comme étant plus importants par les étudiants, rendant ceux-ci plus vulnérables à la dépression.

La présente thèse a examiné l'hypothèse diathèse-stress de la théorie cognitive de la dépression selon laquelle la vulnérabilité cognitive constitue une variable modératrice de la relation entre les événements de vie négatifs et la dépression (Clark et coll., 1999). Nos résultats ont démontré le rôle modérateur des distorsions cognitives reliées à la réussite et reliées à la dépendance (en 5<sup>e</sup> secondaire) entre le stress et la dépression en 1<sup>re</sup> année au collège. À la lumière de ces résultats, il est possible que les distorsions cognitives de réussite et de dépendance soient davantage activées par la présence d'événements stressants pendant la 1<sup>re</sup> année et que les diverses sources de stress liées à cette transition puissent être perçues différemment par les étudiants en 2<sup>e</sup> année au collège. Conformément au modèle cognitif de la dépression de Beck (1987) spécifiant que dans certaines circonstances, la présence d'attitudes dysfonctionnelles rende un individu plus vulnérable à la dépression, il est possible que la présence d'événements stressants correspondant aux vulnérabilités cognitives de l'individu rende celui-ci plus à risque de développer des symptômes dépressifs. Par exemple, il est possible que lors de la 1<sup>re</sup> année au collège, les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite soient activées par le stress associé aux changements sur le plan académique tels que ceux reliés aux exigences et à la charge de travail plus élevées du milieu collégial. À cet égard, il est possible que l'augmentation des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite observée lors de la 2<sup>e</sup> année au collège puisse être liée en partie aux anticipations des étudiants envers les exigences académiques afin de pouvoir être admis dans un programme contingenté à l'université.

Nous avons également exploré le potentiel rôle modérateur du genre dans la relation entre le stress et les symptômes dépressifs chez les étudiants au collège. Bien que le

modèle cognitif de la dépression n'adresse pas explicitement les différences reliées au genre dans la dépression (Beck et Bredemeier, 2016), des résultats inconsistants en ce qui a trait au rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles auprès des élèves et des étudiants ont été rapportés (You, Merritt et Conner, 2009). Contrairement aux résultats obtenus auprès d'étudiants au collège ou à l'université, où le rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles dans la relation entre le stress et la dépression n'a été rapporté que pour les étudiantes (Barnett et Gotlib, 1990; Dykman et Johll, 1998), nos résultats indiquent que cette relation n'est pas modérée par le genre. À cet effet, Clark et ses collaborateurs (1999) ont souligné la possibilité qu'il existe des différences en ce qui a trait au rôle modérateur des attitudes dysfonctionnelles dans la relation entre les événements de vie stressants et la dépression en fonction du genre, ajoutant que cette possible différence reliée au genre n'est pas bien comprise.

Toutefois, notre premier article scientifique a permis de souligner des différences reliées au genre en ce qui a trait à la présence d'attitudes dysfonctionnelles où durant la transition secondaire-collégial, les garçons présentent davantage d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite, ce résultat ayant également été rapporté dans une étude réalisée auprès d'adolescents au secondaire (Lévesque et Marcotte, 2009). Dans cette dernière étude, les filles au secondaire rapportaient davantage d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance (Lévesque et Marcotte, 2009). Chez les adolescentes, la présence d'une plus grande vulnérabilité cognitive a été rapportée parmi les facteurs associés aux différences reliées au genre dans la dépression (Hyde, Mezulis et Abramson, 2008) alors que durant la période coïncidant entre la transition secondaire-collégial et l'émergence de l'âge adulte, les résultats concernant les différences reliées au genre auprès des étudiants sont inconsistants (Conley, Kirsch, Dickson et Bryant, 2014). Dans notre étude réalisée auprès d'étudiants ayant réalisé la transition secondaire-collégial, aucune différence reliée au genre n'a été observée quant à la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance. Considérant

que comparativement aux adolescentes au niveau secondaire, nos résultats révèlent que les étudiantes au collège présentent moins de ces distorsions orientées vers les relations interpersonnelles, il est possible que ces dernières présentent moins de comportements reliés à la recherche d'approbation où tel que soulevé par Nolen-Hoeksema et Hilt (2009), plusieurs femmes se définissent en fonction de leurs rôles avec les autres et se soucient fortement de ce que les autres pensent d'elles. Étant donné que la présence de distorsions cognitives reliées à la dépendance se traduisant par le fait de valoriser hautement les relations personnelles et de juger de sa propre valeur en fonction de l'approbation des autres serait liée à la dépression (Beck, 1987), nos résultats suggèrent la possibilité que lors de la période de transition secondaire-collégial, les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à la présence de distorsions cognitives de dépendance et que cette diminution chez les filles puisse constituer un facteur de protection. Il importe ainsi de soulever la possibilité que les filles qui poursuivent leurs études au niveau collégial se distinguent des filles qui abandonnent ou qui cessent leurs études suite à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par la présence de distorsions cognitives reliées à la dépendance moins élevée. De plus, tel que soulevé par Dyson et Renk (2006), il est possible qu'une façon de penser plus libérale ou plus tolérante en ce qui a trait aux comportements attendus des hommes et des femmes soit adoptée par les étudiants au collège. À cet effet, il est possible que l'environnement collégial procure un espace plus égalitaire où l'accès aux possibilités sur les plans intellectuel et social ne diffère pas selon le genre comparativement à des environnements jugés plus traditionnels se traduisant par des rôles sexuels ainsi que des statuts davantage marqués (Gladstone et Koenig, 1994).

Nos résultats permettent de soutenir l'hypothèse selon laquelle les vulnérabilités cognitives constituent un facteur augmentant le risque de dépression (Hankin et Abramson, 2002) pendant la première année au collège et jouent un rôle significatif

dans l'adaptation au collégial. De manière spécifique, pour les deux années suivant cette transition, la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance est associée à l'adaptation sociale et celles reliées à la réussite sont associées à l'adaptation académique. Ces deux articles mettent en lumière l'importance de se référer au modèle cognitif de la dépression de Beck selon lequel, afin de faire face à diverses situations, la manière de traiter l'information peut conduire à l'apparition de symptômes dépressifs et jouer un rôle dans l'adaptation (Beck, 1987). En lien avec l'hypothèse selon laquelle les stratégies d'adaptation inadéquates occupent un rôle plus important dans la dépression lorsqu'il y a une correspondance entre la personnalité et l'événement qu'en l'absence d'une telle adéquation (Clark et coll., 1999), notre étude a démontré le lien entre certaines dimensions de l'adaptation au collégial et la présence de vulnérabilités spécifiques liées à la personnalité. En effet, notre étude a démontré, d'une part, le lien entre la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et l'adaptation académique et d'autre part, le lien entre la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance et l'adaptation sociale. Tel que soulevé par Beck, Taylor et Robbins (2003), les attitudes dysfonctionnelles permettent d'accroître notre compréhension de certaines difficultés d'adaptation vécues par des étudiants pendant cette transition. De plus, dans notre étude, nous avons pu constater que comparativement aux garçons, les filles ne diffèrent pas sur les plans de l'adaptation académique ou sociale, et ce, malgré une présence plus élevée de symptômes dépressifs et de stress. Lors des deux premières années au collège, nos résultats suggèrent que la présence de symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère affecte autant l'adaptation académique et sociale des filles que des garçons.

Ces deux articles ont ainsi voulu explorer les différences reliées au genre lors de la transition au collège. Nos résultats révèlent que dans l'échantillon, les filles présentent davantage de symptômes dépressifs que les garçons. De plus, nos résultats

s'inscrivent parmi ceux obtenus dans la littérature ayant établi des résultats inconsistants en ce qui a trait aux différences reliées au genre concernant cette période développementale (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998; Conley et coll., 2014). En effet, malgré l'absence d'effet d'interaction révélée par les analyses de variance, l'observation des moyennes obtenues chez les étudiantes et les étudiants suggère une diminution des symptômes dépressifs chez ces dernières et l'écart entre les genres semble refléter une tendance vers une probable diminution de ces différences reliées au genre en ce qui a trait aux symptômes dépressifs. À cet effet, Patten et ses collaborateurs (2006) indiquent que les différences reliées au genre quant aux taux de dépression majeure s'atténuent avec l'âge. Patten et ses collaborateurs (2006) soulèvent la possibilité que cette diminution soit reliée à plusieurs facteurs ou à une combinaison de facteurs biologiques, psychologiques et sociaux et mentionnent l'importance de réaliser d'autres études afin de mieux comprendre cette atténuation. Nos deux articles scientifiques ont ainsi permis d'observer que chez les étudiants au collège, les différences reliées au genre dans la dépression s'amenuisent et que le genre prédit peu l'apparition des symptômes dépressifs lors de cette période de vie.

#### 4.3 Apports de la thèse

Peu d'études longitudinales ont examiné l'évolution des symptômes dépressifs, des distorsions cognitives et du stress en fonction du genre durant la transition secondaire-collégial. Tel que soulevé par la Fédération des cégeps (2010), la rareté des données afin de décrire les problèmes de santé des cégépiens implique le recours à des données moins récentes ou provenant d'échantillons d'autre pays, ce qui témoigne du peu d'informations portant spécifiquement sur les variables examinées. Dans cette optique, nos deux articles provenant d'un échantillon québécois

contribuent à fournir des données récentes en ce qui a trait aux étudiants réalisant la transition secondaire-collégial.

Cette étude longitudinale a également permis de contribuer à accroître nos connaissances en ce qui a trait aux difficultés d'adaptation de certains étudiants, soulignant l'importance des distorsions cognitives où la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance est associée à l'adaptation sociale et que celles reliées à la réussite sont associées à l'adaptation académique, et ce, pour les deux années suivant cette transition. De plus, sur le plan méthodologique, les niveaux de dépression des étudiants ont été mesurés avant l'entrée au collège afin de pallier une limite importante présente dans certaines études où celui-ci n'avait pas été mesuré.

Considérant que les résultats de la présente étude démontrent une augmentation du stress pendant la transition secondaire-collégial et que cette étude a permis de souligner que la présence de symptômes dépressifs antérieurs demeure le plus fort prédicteur des symptômes actuels de dépression, ces résultats font ressortir l'importance du caractère récurrent de la symptomatologie dépressive lors de cette transition. En effet, il a été possible d'observer que les symptômes dépressifs en 5<sup>e</sup> secondaire semblent contribuer à prédire la présence de tels symptômes lors de la 1<sup>re</sup> année au collège. Ces résultats soulignent l'importance du caractère récurrent de la symptomatologie dépressive et par conséquent, font ressortir l'importance de la prévention de la dépression en milieu scolaire. À cet effet, le programme *Zenétudes : vivre sainement la transition au collège*, basé sur l'approche cognitive-comportementale, vise la prévention de la dépression, de l'anxiété et du décrochage scolaire et comporte trois niveaux de prévention (universel, sélectif, indiqué) (Marcotte, Villatte, Paré et Lamarre, 2016). Un des objectifs de ce programme est ainsi d'intervenir auprès des étudiants avant que ceux-ci ne présentent un épisode

dépressif majeur (Marcotte et coll., 2016). Une étude évaluative de ce programme débutant en 2018 et se poursuivant jusqu'en 2021 est prévue.

#### 4.4 Limites de l'étude et nouvelles avenues de recherche

Cette thèse comporte certaines limites notamment en ce qui a trait à la composition de l'échantillon constitué d'un faible échantillon de garçons présentant des symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère. En effet, dans le second article de cette thèse, en raison du manque de puissance statistique due à l'inégalité de la taille des groupes quant à la dépression lors des analyses de variance à mesures répétées mixte, ce manque de puissance statistique limite notre interprétation quant à la présence de différences reliées au genre chez les étudiants présentant des symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère dans l'adaptation au collège sur les plans académique et social. D'autres études réalisées à partir d'un plus grand échantillon seront nécessaires afin d'examiner le rôle modérateur du genre et des distorsions cognitives chez les étudiants lors de cette transition. Il importe de noter également que le nombre d'événements stressants ainsi que les domaines singuliers dans lesquels les étudiants vivent du stress n'ont pas été examinés dans cette étude tels que les changements associés sur le plan académique (tels que les relations plus informelles avec les professeurs) ou sur le plan affectif (tels que l'éloignement de la famille), soulignant ainsi une limite quant à la mesure du stress utilisée dans cette étude. En effet, seuls les scores quant à l'évaluation de la situation pouvant générer du stress ont été recueillis. Il importe de poursuivre les recherches afin d'approfondir les connaissances sur ces changements associés à la transition secondaire-collégial et de spécifier quels événements de vie stressants lors de cette transition risquent d'activer les schémas dysfonctionnels des étudiants présentant des vulnérabilités cognitives dans l'évolution des symptômes dépressifs durant cette période. De plus, compte tenu

de l'augmentation du niveau de stress observé dans la présente étude et considérant que les troubles anxieux sont fréquents lors de l'émergence de l'âge adulte (Arnett, 2015), il serait intéressant d'examiner d'autres facteurs pouvant augmenter la vulnérabilité des étudiants tels que l'anxiété.

De par la singularité du système d'éducation québécois reposant sur le réseau des cégeps, il convient de mentionner l'importance de poursuivre des travaux au Québec dans ce domaine considérant les différences entre ce système et le système d'éducation américain, d'où proviennent la plupart des travaux portant sur la transition secondaire-collégial. Étant donné qu'au Québec, les collèves sont généralement plus près des lieux de résidence familiale des étudiants, entraînant moins de déménagement comparativement aux États-Unis où de nombreux étudiants américains quittent le domicile familial afin d'aller étudier au collège, nos résultats décrivent une réalité différente de celle des étudiants américains. Du point de vue de la généralisation des résultats, cette étude réalisée auprès d'un échantillon d'étudiants (majoritairement francophones et caucasiens) ayant fait la transition secondaire-collégial permet de souligner l'importance de réaliser d'autres études afin de comparer les résultats obtenus auprès de populations non étudiantes âgées de 15 à 19 ans et ceux obtenus auprès de populations étudiantes du même âge.

Il convient également de mentionner que cette étude ne comporte pas de mesure en ce qui a trait aux stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants et que les programmes d'études de ces derniers n'ont pas été examinés. D'autres études seraient nécessaires afin de mieux comprendre les stratégies d'adaptation utilisées par les étudiants réalisant la transition secondaire-collégial afin de faire face au stress ainsi que les trajectoires développementales. En lien avec l'importance des buts des étudiants par rapport à l'expérience au collège, il serait important d'examiner les programmes d'études des participants, les liens entre les critères d'admission à certains

programmes universitaires (tels que la cote de rendement au collégial) et les difficultés d'adaptation au collège. De plus, les changements de programmes d'études effectués et les questions identitaires en lien avec l'orientation professionnelle devraient être considérés dans de futures études. En outre, il serait intéressant d'examiner s'il existe des différences quant à la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite chez les étudiants provenant d'un programme de sciences humaines et ceux provenant d'un programme des sciences de la nature.

## ANNEXE A

### CRITÈRES DIAGNOSTIQUES D'UN ÉPISODE DÉPRESSIF MAJEUR SELON LE DSM-5

### Critères diagnostiques d'un épisode dépressif majeur selon le DSM-5 (APA, 2013)

- A. Avoir présenté au moins cinq des neuf symptômes suivants durant deux semaines consécutives, ceux-ci représentant un changement dans le fonctionnement habituel de l'individu dont au moins la présence, soit (1) d'une humeur dépressive, soit (2) d'une perte d'intérêt ou de plaisir.
- 1) Humeur dépressive pratiquement toute la journée, presque tous les jours. Chez les enfants et les adolescents, l'humeur peut être irritable.
  - 2) Diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour toutes ou presque toutes les activités presque toute la journée, presque tous les jours.
  - 3) Perte ou gain de poids significatif en l'absence de régime (changement excédant 5 % du poids corporel en un mois) ou diminution ou augmentation de l'appétit presque tous les jours. Chez les enfants, considérer l'absence de prise de poids attendue.
  - 4) Insomnie ou hypersomnie presque tous les jours.
  - 5) Agitation ou ralentissement psychomoteur presque tous les jours.
  - 6) Fatigue ou perte d'énergie presque tous les jours.
  - 7) Sentiment de culpabilité ou de dévalorisation excessive ou inappropriée (qui peut être délirante) presque tous les jours.
  - 8) Diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer ou indécision presque tous les jours.
  - 9) Pensées de mort récurrentes (non seulement une peur de mourir), idées suicidaires récurrentes sans plan précis ou tentative de suicide ou plan précis pour se suicider.
- B. Les symptômes induisent une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants.
- C. Les symptômes de l'épisode ne sont pas attribuables à une condition médicale ni aux effets physiologiques d'une substance.
- D. L'épisode dépressif majeur n'est pas mieux expliqué par un trouble du spectre de la schizophrénie ou autre trouble psychotique.

- E. Il n'y a jamais eu d'épisode maniaque ou hypomaniaque auparavant. Ce critère ne s'applique pas si tous les épisodes maniaques ou hypomaniaques sont imputables à des substances ou aux effets physiologiques d'une autre condition médicale.

Les caractéristiques de l'épisode (isolé ou récurrent), la sévérité (léger, moyen, grave), la présence de caractéristiques psychotiques, l'évolution (en rémission partielle, en rémission complète) suivies des spécifications suivantes s'appliquant à l'épisode actuel sont inscrites :

Spécificateurs :

- Avec détresse anxieuse
- Avec caractéristiques mixtes
- Avec caractéristiques mélancoliques
- Avec caractéristiques atypiques
- Avec caractéristiques psychotiques congruentes à l'humeur
- Avec caractéristiques psychotiques non congruentes à l'humeur
- Avec catatonie
- Avec début lors de la période de péripartum
- Avec caractère saisonnier

**ANNEXE B**

**CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE**



No. 590988

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

**Responsable(s) du projet:** Diane Marcotte

**Unité(s) :** Département de psychologie

**Co-chercheur(s):** Laurier Fortin et Anne Lessard (Doctorat en psychologie)

**Titre du projet :** «Étude longitudinale de l'émergence de la dépression auprès des élèves du collégial : contribution des facteurs scolaires, personnels, familiaux et sociaux».

**Stagiaire postdoctoral :**

**Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :** Ariane Meunier-Dubé (Doctorat en psychologie).

*Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).*

**Le présent certificat est valide jusqu'au 5 mai 2012.**

**Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 5 avril 2012.**

(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>)

#### Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D. (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	PH.D. (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Christa Japel	Ph.D. (psychologie)	Éducation et pédagogie
Joseph Josy Lévy	Ph.D. (anthropologie)	Sexologie
Francine M Mayer	Ph.D. (anthropologie biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

Date de la réunion : Voir Remarque

Date d'émission initiale du certificat : 5 mai 2009

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : 05 05 2010    R-2 : 05 05 2011    R-3 :    R-4 :    R-5 :

Remarque : Approbation en mode désigné de modifications mineures apportées en mai 2009 (étude longitudinale).

Marc Bélanger, Ph.D., Vice-Président

## ANNEXE C

### EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES

Considérant que ces questionnaires sont protégés par des droits d'auteurs, seule la première page est présentée, et ce, à titre illustratif.

Section réservée aux assistants de recherche :	S <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>
--	----------------------------	----------------------------

### Données démographiques

1. Âge: \_\_\_\_\_

2. Sexe:      M                      F

3. Niveau scolaire: \_\_\_\_\_

4. Milieu de vie actuel:

- |                                      |                          |
|--------------------------------------|--------------------------|
| Je vis avec mes deux parents         | <input type="checkbox"/> |
| Je vis avec ma mère seulement        | <input type="checkbox"/> |
| Je vis avec mon père seulement       | <input type="checkbox"/> |
| Je vis dans une famille reconstituée | <input type="checkbox"/> |
| Je vis dans une famille d'accueil    | <input type="checkbox"/> |
| Je vis en garde partagée             | <input type="checkbox"/> |
| Je ne vis plus chez mes parents      | <input type="checkbox"/> |

5. Pendant l'année scolaire, je demeure :

Dans ma famille	<input type="checkbox"/>
En appartement	<input type="checkbox"/>
En chambre	<input type="checkbox"/>
Autre : _____	<input type="checkbox"/>

6. Nombre de frères et sœurs dans ma famille : \_\_\_\_\_

7. Date du dernier déménagement de ma famille :

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| Jamais        | <input type="checkbox"/> |
| 0 à 6 mois    | <input type="checkbox"/> |
| 6 mois à 1 an | <input type="checkbox"/> |
| 1 an à 2 ans  | <input type="checkbox"/> |
| 2 ans à 3 ans | <input type="checkbox"/> |
| 3 ans à 4 ans | <input type="checkbox"/> |
| Plus de 4 ans | <input type="checkbox"/> |

8. Scolarité des parents :

Quel est le plus haut niveau de scolarité terminé par :

	Primaire	Secondaire	Cégep	Université	Ne sait pas
Ta mère?	<input type="checkbox"/>				
Ton père?	<input type="checkbox"/>				

### Mes opinions

**Consignes :**

Ce questionnaire présente la liste de différentes attitudes ou opinions que les gens ont parfois. Lis attentivement CHAQUE énoncé et décide jusqu'à quel point tu es en accord ou en désaccord avec l'énoncé.

Pour chacune de ces attitudes, indique ta réponse en plaçant un X sous la colonne qui DÉCRIT LE MIEUX CE QUE TU PENSES. Sois certain(e) de choisir seulement une réponse pour chaque attitude. Puisque les gens sont différents, **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses** à ces énoncés. Pour décider si une attitude donnée est typique de ta façon de voir les choses, garde simplement en tête ce que tu es la plupart du temps.

Attitudes	Complètement D'ACCORD	Très d'accord	Un peu d'accord	Neutre	Un peu en désaccord	Très en désaccord	Complètement en DÉSACCORD
1. Si j'échoue en partie, c'est aussi pire que d'échouer complètement.							
2. Si tu déplaïs aux autres, tu ne peux être heureux(se).							
3. Je devrais être heureux(se) tout le temps.							
4. Les gens auront probablement une moins bonne opinion de moi si je fais une erreur.							
5. Mon bonheur dépend plus des autres que de moi.							
6. Je devrais toujours contrôler <i>totalemment</i> mes émotions							
7. Ma vie est gâchée si je n'ai pas de succès.							
8. Ce que les gens pensent de moi est très important.							
9. Je devrais être capable de résoudre mes problèmes rapidement et sans gros effort.							
10. Si je ne me fixe pas les buts les plus élevés, je risque de devenir un(e) raté(e).							

## Mes sentiments

### Consignes :

Ce questionnaire contient des groupes d'énoncés. Lis attentivement tous les énoncés pour chaque groupe, puis entoure le chiffre correspondant à l'énoncé qui décrit le mieux la façon dont tu t'es senti(e) **au cours des deux dernières semaines, incluant aujourd'hui**. Si plusieurs énoncés semblent convenir également bien, encerle chacun d'eux. Assure-toi d'avoir lu tous les énoncés de chaque groupe avant d'effectuer ton choix.

1. 0 Je ne me sens pas triste.  
1 Je me sens très souvent triste.  
2 Je suis tout le temps triste.  
3 Je suis si triste ou si malheureux (se), que ce n'est pas supportable.
2. 0 Je ne suis pas découragé(e) face à mon avenir.  
1 Je me sens plus découragé(e) qu'avant face à mon avenir.  
2 Je ne m'attends pas à ce que les choses s'arrangent pour moi.  
3 J'ai le sentiment que mon avenir est sans espoir et qu'il ne peut qu'empirer.
3. 0 Je n'ai pas le sentiment d'avoir échoué dans la vie, d'être un(e) raté(e).  
1 J'ai échoué plus souvent que je n'aurais dû.  
2 Quand je pense à mon passé, je constate un grand nombre d'échecs.  
3 J'ai le sentiment d'avoir complètement raté ma vie.
4. 0 J'éprouve toujours autant de plaisir qu'avant aux choses qui me plaisent.  
1 Je n'éprouve pas autant de plaisir aux choses qu'avant.  
2 J'éprouve très peu de plaisir aux choses qui me plaisaient habituellement.  
3 Je n'éprouve aucun plaisir aux choses qui me plaisaient habituellement.
5. 0 Je ne me sens pas particulièrement coupable.  
1 Je me sens coupable pour bien des choses que j'ai faites ou que j'aurais dû faire.  
2 Je me sens coupable la plupart du temps.  
3 Je me sens tout le temps coupable.
6. 0 Je n'ai pas le sentiment d'être puni(e).  
1 Je sens que je pourrais être puni(e).  
2 Je m'attends à être puni(e).  
3 J'ai le sentiment d'être puni(e).
7. 0 Mes sentiments envers moi-même n'ont pas changé.  
1 J'ai perdu confiance en moi.  
2 Je suis déçu(e) par moi-même.  
3 Je ne m'aime pas du tout.

### Les événements de ma vie

**Consignes :**

Voici un questionnaire qui a été préparé à l'intention des jeunes, afin de savoir comment ceux-ci réagissent à différentes situations de vie. Pour chaque question, peux-tu indiquer, en encerclant "oui" ou "non", si tu t'es trouvé(e) dans chacune de ces situations. Lorsque tu réponds "oui" à la question posée, indique comment tu t'es senti(e) quand tu t'es trouvé(e) dans cette situation en encerclant le chiffre correspondant sur l'échelle :

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
très heureux	heureux	neutre	malheureux	très malheureux

**1. Mes parents se sont séparés ou divorcés.**

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
très heureux	heureux	neutre	malheureux	très malheureux

Oui Non

**2. Un membre de ma famille a eu un accident ou une maladie grave.**

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
très heureux	heureux	neutre	malheureux	très malheureux

Oui Non

**3. Je me suis "tenu(e)" avec un nouveau groupe d'amis.**

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
très heureux	heureux	neutre	malheureux	très malheureux

Oui Non

**4. J'ai eu des ennuis avec la justice.**

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
très heureux	heureux	neutre	malheureux	très malheureux

Oui Non

**5. J'ai volé un objet de valeur.**

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
très heureux	heureux	neutre	malheureux	très malheureux

Oui Non

**6. J'ai pris régulièrement des médicaments prescrits par le médecin.**

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
très heureux	heureux	neutre	malheureux	très malheureux

Oui Non

### Mon adaptation au collège

**Consignes :**

Les 67 énoncés de ce questionnaire décrivent les expériences collégiales. Lis chaque énoncé et indique jusqu'à quel point il s'applique à toi actuellement (dans les derniers jours). Pour chaque énoncé, encerle le chiffre qui représente le mieux à quel point l'énoncé s'applique à toi.

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1. Ne s'applique <b>pas du tout</b> à moi | 4. Ne s'applique pas tout à fait à moi | 7. S'applique assez bien à moi          |
| 2. Ne s'applique pas à moi                | 5. <b>Neutre</b> (ou je ne sais pas)   | 8. S'applique très bien à moi           |
| 3. Ne s'applique pas très bien à moi      | 6. S'applique un peu à moi             | 9. S'applique <b>parfaitement</b> à moi |

1. Je sens que je fais partie de ce collège et que j'y suis à ma place.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Je me sens tendu(e) ou nerveux(se) ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Je me tiens à jour dans mon travail scolaire.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Je rencontre autant de gens et me fais autant d'ami(e)s au collège que je le veux.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Je sais pourquoi je suis au collège et ce que je veux en retirer.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Je trouve difficile le travail scolaire au collège (devoirs, travaux, étude, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Je me sens très triste et maussade ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Je suis très impliqué(e) dans les activités sociales du collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Je m'adapte bien au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Je ne me sens pas bien quand je fais un examen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Je me suis très souvent senti(e) fatigué(e) ces temps-ci.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Me débrouiller seul(e) et m'occuper de moi-même n'est pas toujours facile.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Je suis satisfait(e) de mon rendement scolaire au collège.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**ANNEXE D**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

UQÀM

*Département de psychologie*

Bonjour.

C'est maintenant la 8<sup>ième</sup> année de cette étude et nous te remercions sincèrement pour ta participation. Ta contribution permettra d'améliorer nos connaissances sur l'influence des transitions, soit à l'école ou vers le milieu du travail, sur les jeunes. Nous venons te rencontrer aujourd'hui pour te demander de participer à nouveau à notre recherche réalisée par des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal. Cette étude vise à connaître ton vécu (ex.: les sentiments, les pensées, les relations avec les amis et les parents) pendant la transition du secondaire vers le collégial ou le milieu du travail. Cette étude a débuté en 2003 et elle se terminera en 2012. Elle te permettra de faire connaître ton opinion sur différents sujets tels que tes façons de penser et les sentiments que tu vis face à l'école, à ta famille et à tes amis.

Nous te demandons aujourd'hui de compléter ces questionnaires. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton opinion qui est importante.** Ta participation est tout à fait volontaire. Aussi, tu peux décider de mettre fin à ta participation à cette étude en tout temps. Tes réponses aux questionnaires seront traitées de façon confidentielle et anonyme, chaque élève ne sera identifié que par un code numérique. S'il s'avérait que tu ressentais une détresse majeure, nous communiquerons avec toi afin de voir si tu souhaites que nous t'aidions à trouver les ressources nécessaires. À la fin de l'année, nous recueillerons des informations dans ton dossier scolaire, soit par le biais de ton école ou à l'aide des systèmes « Socrate » et « Charlemagne ». Au collégial, nous recueillerons le nombre de cours suivis par session, le nombre d'échecs et la cote de rendement collégial (cote R). Au secondaire, nous recueillerons tes notes en français et en mathématique, de même que le nombre d'absences.

Afin de signifier ton consentement à participer à cette étude, nous te demandons de signer la présente lettre. Si tu désires obtenir davantage d'informations, nous serons heureux de répondre à tes questions. Tu peux nous joindre aux numéros de téléphone fournis au bas de cette lettre ou par courriel.

Nom: \_\_\_\_\_ Code permanent : \_\_\_\_\_

Date de naissance: \_\_\_\_\_ Établissement scolaire : \_\_\_\_\_

**J'accepte** de participer à cette étude et j'autorise la consultation de mon rendement scolaire et des absences à l'aide des systèmes « Socrate » et « Charlemagne » ou par le biais de mon établissement scolaire, à la fin de l'année scolaire. Il est entendu que je conserve un exemplaire signé de ce document, le second étant retourné aux chercheurs.

Adresse : \_\_\_\_\_ Ville : \_\_\_\_\_

Code postal : \_\_\_\_\_ No. Tél.: 1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

Adresse courriel : \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Merci de ta collaboration.

Diane Marcotte, Ph.D.  
Département de psychologie

Chantal Mongeau, Ph.D.  
Coordonnatrice de recherche

Ariane Meunier-Dubé  
Étudiante au Doctorat

Tél.: (514) 987-3000, poste 2246  
Courriel: lab.ado@uqam.ca

## RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

- Abela, J. R. Z. et Hankin, B. L. (2008). Cognitive vulnerability to depression in children and adolescents. Dans J. R. Z. Abela et B. L. Hankin (dir.), *Handbook of depression in children and adolescents: A developmental psychopathology perspective* (p. 35-78). New York, NY: The Guilford Press.
- Abela, J. R. Z. et Sullivan, C. (2003). A test of Beck's cognitive diathesis-stress theory of depression in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(4), 384-404. doi : 10.1177/0272431603258345
- Alfeld-Liro, C. et Sigelman, C. K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 219-244. doi : 10.1023/A:1021667813858
- American College Health Association (2013). *American College Health Association–National college health assessment II: Reference group executive summary Spring 2013*. Hanover, MD: American College Health Association.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi : 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Oxford University Press.
- Baker, R. W. et Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire SACQ manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Barnett, P. A. et Gotlib, I. H. (1990). Cognitive vulnerability to depressive symptoms among men and women. *Cognitive Therapy and Research*, 14(1), 47-61. doi : 10.1007/BF01173524

- Baron, M. et Matsuyama, Y. (1988). Symptoms of depression and psychological distress in United States and Japanese college students. *The Journal of Social Psychology, 128*(6), 803-816. doi :10.1080/00224545.1988.9924558
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 1*(1), 5-37.
- Beck, A. T. et Bredemeier, K. (2016). A unified model of depression: Integrating clinical, cognitive, biological, and evolutionary perspectives. *Clinical Psychological Science, 4*(4), 596-619. doi : 10.1177/2167702616628523
- Beck, R., Taylor, C. et Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping, 16*(2), 155–166.  
doi : 10.1080/1061580021000056979
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. et Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders, 173*, 90–96. doi : 10.1016/j.jad.2014.10.054
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M. et Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology, 28*(2), 85-97. doi : 10.1007/s12144-009-9047-0
- Cámara, M. et Calvete, E. (2012). Early maladaptive schemas as moderators of the impact of stressful events on anxiety and depression in university students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34*(1), 58-68.  
doi : 10.1007/s10862-011-9261-6
- Carayon, S. et Gilles, P.-Y. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU). *L'orientation scolaire et professionnelle, 34*(2), 165-189. doi : 10.4000/osp.463
- Chenard, P., Francoeur, É. et Doray, P. (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impact sur les carrières étudiantes* (Note de recherche). Montréal, Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

- Clark, D. A., Beck, A. T. et Alford, B. A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Compas, B. E., Wagner, B. M., Slavin, L. A. et Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 241-257.
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A. et Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 2(3), 195-210. doi : 10.1177/2167696814521808
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471-01.pdf>
- Credé, M. et Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. doi : 10.1007/s10648-011-9184-5
- Deatherage, S., Servaty-Seib, H. L. et Aksoz, I. (2014). Stress, coping, and Internet use of college students. *Journal of American College Health*, 62(1), 40-46, doi : 10.1080/07448481.2013.843536
- Dykman, B. M. et Johll, M. (1998). Dysfunctional attitudes and vulnerability to depressive symptoms: A 14-week longitudinal study. *Cognitive Therapy and Research*, 22(4), 337-352. doi : 10.1023/A:1018705112077
- Dyson, R. et Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244. doi : 10.1002/jclp.20295
- Erdur-Baker, O., Aberson, C. L., Barrow, J. C. et Draper, M. R. (2006). Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical national samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 317-323. doi : 10.1037/0735-7028.37.3.317

- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D. et Renn, K. A. (2010). *Student development in college. Theory, research, and practice* (2<sup>e</sup> éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fédération des cégeps (2010). *Portrait de santé des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans*. Montréal, Québec. Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/memoire/2010/10/portrait-de-sante-des-jeunes-quebecois-ages-de-15-a-24-ans/>
- Fergusson, D. M. et Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry*, 59, 225-231. doi : 10.1001/archpsyc.59.3.225
- Findlay, L. (2017, janvier). Dépression et idéation suicidaire chez les Canadiens de 15 à 24 ans. *Rapports sur la santé*, 28(1), 3-12. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2017001/article/14697-fra.pdf>
- Galambos, N. L., Barker, E. T. et Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350-365. doi : 10.1037/0012-1649.42.2.350
- Gladstone, T. R. G. et Koenig, L. J. (1994). Sex differences in depression across the high school to college transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(6), 643-669. doi : 10.1007/BF01537634
- Goodman, J., Schlossberg, N. K. et Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory* (3<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Gouvernement du Québec (2011). *Étudier en formation technique et préuniversitaire*. Repéré à <http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/international/usa/etudes/technique/>
- Haefffel, G. J., Abramson, L. Y., Voelz, Z. R., Metalsky, G. I., Halberstadt, L., Dykman, B. M., ... Alloy, L. B. (2003). Cognitive vulnerability to depression and lifetime history of axis I psychopathology: A comparison of negative Cognitive Styles (CSQ) and Dysfunctional Attitudes (DAS). *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 17(1), 3-22. doi : 10.1891/jcop.17.1.3.58269.

- Hammen, C. L. et Padesky, C. A. (1977). Sex differences in the expression of depressive responses on the Beck Depression Inventory. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(6), 609-614. doi : 10.1037/0021-843X.86.6.609
- Handal, P. J., Gist, D. C. et Wiener, R. L. (1987). The differential relationship between attribution and depression for male and female college students. *Sex Roles*, 16(1), 85-88. doi : 10.1007/BF00302853
- Hankin, B. L. (2008). Stability of cognitive vulnerabilities to depression: A short-term prospective multiwave study, *Journal of Abnormal Psychology*, 117(2), 324–333. doi : 10.1037/0021-843X.117.2.324
- Hankin, B. L. et Abramson, L. Y. (2002). Measuring cognitive vulnerability to depression in adolescence: Reliability, validity, and gender differences. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 491-504.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R. et Angell, K. A. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10 year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 128-140. doi : 10.1037/0021-843X.107.1.128
- Hankin, B. L., Oppenheimer, C., Jenness, J., Barocas, A., Shapero, B. G. et Goldband, J. (2009). Developmental origins of cognitive vulnerabilities to depression: Review of processes contributing to stability and change across time. *Journal of Clinical Psychology*, 65(12), 1327-1338. doi : 10.1002/jclp.20625
- Hyde, J. S., Mezulis, A. H. et Abramson, L. Y. (2008). The ABCs of depression: integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression, *Psychological Review*, 115(2), 291-313. doi : 10.1037/0033-295X.115.2.291
- Ingram, R. E. et Luxton, D. D. (2005). Vulnerability-stress models. Dans B. L. Hankin et J. R. Z. Abela (dir.), *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective* (p. 32-46). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135-143.
- Lévesque, N. et Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse-stress de la dépression appliqué à une population d'adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(3), 177-185. doi : 10.1016/j.erap.2009.03.003
- Lund, T. J., Chan, P. et Liang, B. (2014). Depression and relational health in Asian American and European American college women. *Psychology in the Schools*, 51(5), 493-505. doi : 10.1002/pits.21758
- Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents : État des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*. Québec, Québec : PUQ.
- Marcotte, D. (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études postsecondaires. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 301-327). Montréal, Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Marcotte, J., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141-161. doi : 10.7202/018994ar
- Marcotte, D. et Lemieux, A. (2014). La trajectoire des symptômes dépressifs de l'enfance à l'adolescence et les cibles de l'intervention préventive. *Revista Ciência & Saude Coletiva, Science & santé collective*, 19(3), 785-796. doi : 10.1590/1413-81232014193.16072013
- Marcotte, D., Villatte, A., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016). *Le programme Zenétudes : prévenir la dépression et l'anxiété chez les nouveaux collégiens*. Repéré à <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/10/programme-zenetude-prevenir-depression-anxiete-nouveaux-collegiens>
- Marcotte, D., Villatte, A. et Potvin, A. (2014). Resilience factors in students presenting depressive symptoms during the post-secondary school transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 91-95. doi : 10.1016/j.sbspro.2014.12.335

- Mezulis, A. H., Funasaki, K. S., Charbonneau, A. M. et Hyde, J. S. (2010). Gender differences in the cognitive vulnerability-stress model of depression in the transition to adolescence. *Cognitive Therapy and Research*, 34(6), 501-513. doi : 10.1007/s10608-009-9281-7
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'éducation au Québec en bref*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/educqcfra.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/educqcfra.pdf)
- Moreira, J. F. G., et Telzer, E. H. (2015). Changes in family cohesion and links to depression during the college transition. *Journal of Adolescence*, 43, 72-82. doi : 10.1016/j.adolescence.2015.05.012
- Nolen-Hoeksema, S. et Hilt, L. M. (2009). Gender differences in depression. Dans I. H. Gotlib et C. L. Hammen (dir.), *Handbook of depression* (2<sup>e</sup> éd., p. 386-404). New York, NY: The Guilford Press.
- Olmstead, S. B., Roberson, P. N. E. et Fincham, F. D. (2016). Early psychological distress is a precursor to college men's later academic and social adjustment. *College Student Journal*, 50(1), 53-58.
- Patten, S. B., Wang, J. L., Williams, J. V., Currie, S., Beck, C. A., Maxwell, C. J. et el-Guebaly, N. (2006). Descriptive epidemiology of major depression in Canada. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 51(2), 84-90.
- Patten, S. B., Williams, J. V. A., Lavorato, D. H., Wang, J. L., McDonald, K., et Bulloch, A. G. M. (2016). Major depression in Canada: What has changed over the past 10 years? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(2), 80-85. doi : 10.1177/0706743715625940
- Pierceall, E. A. et Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703-712. doi : 10.1080/10668920600866579
- Rawana, J. S. et Morgan, A. S. (2014). Trajectories of depressive symptoms from adolescence to young adulthood: The role of self-esteem and body-related predictors. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 597-611. doi : 10.1007/s10964-013-9995-4

- Snyder, T. D., de Brey, C. et Dillow, S. A. (2016, avril). *Digest of Education Statistics 2014*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565675.pdf>
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S. et Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379, 1056-1067.  
doi : 10.1016/S0140-6736(11)60871-4
- Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (dir.) (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales* (Rapport de recherche). Québec, Québec : Cégep Limoilou.
- Twenge, J. M. et Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, SES, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 578-588.  
doi : 10.1037//0021-843X.111.4.578
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial* (Rapport de recherche PAREA). Repéré à [http://www.cdc.qc.ca/parea/786692\\_vezeau\\_transition\\_joliette\\_article\\_PAREA\\_2007.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/786692_vezeau_transition_joliette_article_PAREA_2007.pdf)
- Vredenburg, K., O'Brien, E. et Krames, L. (1988). Depression in college students: Personality and experiential factors. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 419-425. doi : 10.1037/0022-0167.35.4.419
- Walker, W. F., Jr. (1996). *Family functioning and dysfunctional attitudes as predictors of adjustment to college in a first semester college population* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 9638447)
- Weissman, A. N. et Beck, A. T. (1978). *Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation* (Article présenté à la réunion de l'American Educational Research Association). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED167619.pdf>

- You, S., Merritt, R. D. et Conner, K. R. (2009). Do gender differences in the role of dysfunctional attitudes in depressive symptoms depend on depression history? *Personality and Individual Differences*, 46(2), 218-223. doi :10.1016/j.paid.2008.10.002
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E. et Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117, 180–185. doi : 10.1016/j.jad.2009.01.001