

Université de Montréal

**Anxiété liée aux évaluations, symptômes dépressifs et rendement scolaire :
exploration du rôle modérateur de l'adaptation au cégep**

par

Amina Benlakehal

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M. Sc. en psychoéducation, option mémoire

Novembre 2022

© Amina Benlakehal, 2022

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

Ce mémoire intitulé

Anxiété liée aux évaluations, symptômes dépressifs et rendement scolaire : exploration du rôle modérateur de l'adaptation au cégep

Présenté par

Amina Benlakehal

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Véronique Dupéré

Présidente

Michel Janosz

Directeur de recherche

Kristel-Tardif Grenier

Examinatrice externe

Résumé

En 2015, la Fédération des cégeps du Québec soulignait que la santé mentale des cégépiens constituait une inquiétude croissante : l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et la préoccupation à l'égard de la réussite scolaire touchent une proportion inquiétante d'étudiants. Conséquemment, le but de la présente étude était d'explorer le rôle modérateur et potentiellement protecteur de l'adaptation au cégep, sous les angles de l'adaptation sociale et de l'attachement institutionnel, au sein des relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire. Des étudiants en première année du Cégep régional de Lanaudière à Joliette ($n = 513$; 63,5% de filles) ont complété, aux sessions d'automne 2016 et d'hiver 2017, des questionnaires autorapportés sur leur niveau d'adaptation sociale, d'attachement envers l'institution scolaire, d'anxiété liée aux évaluations, de symptômes dépressifs et de rendement scolaire. Les résultats ont indiqué que l'anxiété liée aux évaluations en première session ne prédit pas la cote R en fin de première session ni les symptômes dépressifs à la session d'hiver. Toutefois, les symptômes dépressifs à la première session prédisent négativement la cote R en fin de cette même session. Aussi, une cote R plus faible à la session d'automne influence l'augmentation de symptômes dépressifs à l'hiver. Enfin, malgré le fait que l'attachement institutionnel ne joue pas un rôle modérateur sur les relations étudiées, l'adaptation sociale, quant à elle, présente une interaction significative dans les relations bidirectionnelles entre l'anxiété et le rendement. Des implications sur les plans théorique et pratique en lien avec les résultats sont discutées.

Mots-clés : Adaptation au cégep, Anxiété liée aux évaluations, Symptômes dépressifs, Rendement scolaire

Abstract

In 2015, the Fédération des cégeps du Québec noted that the mental health of cegep students as a growing concern: test anxiety, depressive symptoms, and worry about academic success affects a disturbing proportion of students. Consequently, the purpose of this study was to explore the moderating and potentially protective role of cegep adjustment, from the angles of social adaptation and institutional attachment, within the relationships between test anxiety, depressive symptoms, and academic performance. First-year students at Cégep régional de Lanaudière in Joliette (n = 513; 63.5% female) completed self-reported questionnaires in the fall 2016 and winter 2017 semesters on their level of social adjustment, attachment to the institution, test anxiety, depressive symptoms, and academic performance. Results indicated that test anxiety in the first semester did not predict R score at the end of the first semester nor depressive symptoms in the winter semester. However, depressive symptoms in the first semester did negatively predict the R score at the end of the first semester. Also, a lower R score in the fall semester influenced the increase in depressive symptoms in the winter. Finally, although institutional attachment did not play a moderating role on the studied relationships, social adjustment shows a significant interaction in the bidirectional relationship between anxiety and performance. Theoretical and practical implications related to the results are discussed.

Keywords: Adjustment to college, Test anxiety, Depressive symptoms, Academic performance

Table des matières

Résumé	3
Abstract	4
Liste des tableaux	7
Liste des figures	8
Liste des abréviations	9
Remerciements	10
CHAPITRE 1. Problématique générale	11
Transition secondaire-collégial.....	11
Anxiété liée aux évaluations	12
Symptômes dépressifs	14
Rendement scolaire.....	16
Facteurs prédicteurs communs	17
Adaptation au collégial	20
CHAPITRE 2. Article	23
Résumé	24
Introduction	25
<i>Transition et adaptation au collège</i>	25
<i>Transition au collège, anxiété et dépression</i>	26
<i>Santé mentale et réussite scolaire</i>	28
<i>Objectifs de recherche</i>	30
Méthodologie.....	32
<i>Collectes de données</i>	32
<i>Participants</i>	34
<i>Instruments de mesure</i>	34
<i>Stratégie analytique</i>	36
Résultats.....	36
<i>Résultats des analyses préliminaires</i>	36
<i>Résultats des analyses principales</i>	38
Discussion.....	50
<i>Anxiété liée aux évaluations, symptômes dépressifs et rendement scolaire</i>	50
<i>Effet modérateur de l'adaptation au cégep</i>	52
<i>Forces, limites et conclusion</i>	55
CHAPITRE 3. Discussion générale	57
Pistes de recherches futures	57
Prévention universelle et ciblée : quelques programmes existants	59
Autres recommandations	62
Conclusion	64

Références 65
Annexes 81

Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Coefficients de corrélations des variables à l'étude.....</i>	39
Tableau 2. <i>Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs ultérieurs.....</i>	41
Tableau 3. <i>Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et le rendement scolaire ultérieur.....</i>	42
Tableau 4. <i>Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre les symptômes dépressifs et le rendement scolaire ultérieur.....</i>	45
Tableau 5. <i>Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre le rendement scolaire à la session d'automne et l'anxiété liée aux évaluations ultérieures.....</i>	48
Tableau 6. <i>Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre le rendement scolaire à la session d'automne et les symptômes dépressifs ultérieurs.....</i>	49

Liste des figures

Figure 1. <i>Relations hypothétiques étudiées pour la question de recherche 1</i>	31
Figure 2. <i>Relations hypothétiques étudiées pour la question de recherche 2</i>	31
Figure 3. <i>Relations hypothétiques étudiées pour la question de recherche 3</i>	32
Figure 4. <i>Graphique illustrant l'effet modérateur de l'adaptation sociale (T1) sur la relation entre l'anxiété liée aux évaluations (T1) avec la cote R de la session d'automne</i>	43
Figure 5. <i>Graphique illustrant l'effet modérateur de l'adaptation sociale (T2) sur la relation entre la cote R de la session d'automne avec l'anxiété liée aux évaluations (T2)</i>	47

Liste des abréviations

Cégep : Collège d'enseignement général et professionnel

Remerciements

La rédaction de ce mémoire fut un processus rempli de défis. Heureusement, tout au long de cette démarche, de nombreuses personnes ont été présentes à mes côtés m'offrant leur support. J'adresse tout d'abord toute ma gratitude à mon directeur de recherche, Michel Janosz. Tu m'as appris l'importance de la rigueur et de la précision, et grâce à ton encadrement et tes brillantes intuitions, ce mémoire a enfin vu le jour. Merci d'avoir accepté de me diriger.

Je remercie également Carole Vezeau d'avoir accepté l'utilisation secondaire de ses données de recherche. Un énorme merci à Sophie Pascal pour ta généreuse disponibilité et ton aide tant appréciée. Tu m'as sauvé la mise plus d'une fois et ce mémoire n'aurait pu être ce qu'il est aujourd'hui sans toi. Je tiens également à remercier Véronique Dupéré et Kristel Tardif-Grenier, membres du jury, d'avoir accepté de réviser ce mémoire et de contribuer à son amélioration grâce à des suggestions pertinentes.

Merci à toute l'équipe du département de psychologie du Collège Bois-de-Boulogne. Vous avez su m'encourager et m'offrir votre soutien tout au long de mon processus de rédaction.

Je remercie ma mère, qui à maintes reprises me répétait sa phrase préférée : « Alors, as-tu *enfin* fini ton mémoire ? », mais qui a sans cesse cru en moi. Merci aux membres de ma famille pour leurs encouragements. J'offre ensuite mes sincères remerciements à mes meilleures amies, qui, au fil de ces années, ont su supporter tous les états d'âme que pouvaient me procurer ces efforts à l'école. Je n'aurais pu souhaiter de plus belles personnes à mes côtés.

Enfin, il m'est impossible de ne pas remercier mon mari, Abderazak. Pendant ces derniers moments particulièrement difficiles de rédaction, tu as été mon levier lorsque je perdais espoir. Tu as su à chaque fois me redonner force et courage, et me rediriger vers ce qui compte le plus. Merci pour ta patience, pour ta foi en mes capacités et pour ton support sans fin.

CHAPITRE 1. Problématique générale

Transition secondaire-collégial

Le « Collège d'enseignement général et professionnel », plus communément appelé le cégep, est un établissement d'enseignement supérieur québécois créé en 1967 (Fédération des cégeps, 2022). Présents uniquement dans le système éducatif québécois, les cégeps ont la particularité de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement professionnel postsecondaire préparant directement les étudiants pour le marché du travail (Fédération des cégeps, 2022). L'inauguration des études collégiales symbolise l'amorce d'une vie d'adulte pour l'adolescent. Comparé au secondaire, le cégep fait davantage appel à l'autonomie des étudiants, au sens des responsabilités et à la maturité (Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, 2010; Métayer, 1991). L'étudiant obtient désormais la liberté de choisir ses cours et son horaire (Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, 2010; Métayer, 1991).

Un des changements de plus en plus notable qui semble être vécu par les nouveaux cégépiens est leur vision de la performance scolaire. En effet, une majorité considère que ce qui est le plus préoccupant dès l'entrée au cégep est l'importance de réussir (Beiter et al., 2015). Plusieurs se soucient de leur choix de carrière (Piché et Chouinard, 2013) et donc, s'efforcent à obtenir de bonnes notes rapidement (Beiter et al., 2015; Larose et Roy, 1996). Nouvellement inscrits dans un établissement d'études supérieures, les étudiants présentent plus de risques de présenter des problèmes de santé mentale (Boujut et al., 2009). D'après la Fédération des cégeps (2015), la santé mentale devient un enjeu croissant dans le réseau collégial. Avoir plus de liberté, devoir développer un nouveau réseau social, avoir des exigences académiques plus élevées, gérer la conciliation études-travail-vie personnelle ou encore faire des choix professionnels peuvent tous représenter des sources de stress importantes (Tremblay et al., 2006; Villatte et al., 2015). Plus précisément, l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le tourment à l'égard du rendement scolaire sont des maux particulièrement grandissants chez les collégiens.

Ainsi, l'étude plus approfondie de la santé mentale ainsi que du rendement scolaire des étudiants au cégep s'avère judicieuse et la considération d'un facteur visant à atténuer ces différents maux semble importante. Le présent mémoire se penche sur ces questions. Plus précisément, ce

projet vise en premier lieu à vérifier les relations entre l'anxiété, la dépression et le rendement scolaire des étudiants, relations largement documentées dans la littérature. En second lieu, ce projet cherche plus particulièrement à explorer le rôle modérateur de l'adaptation au cégep des étudiants au sein de ces relations. Ces éléments de modération n'étant pas présents dans la littérature, ce projet veut observer précisément les effets modérateurs sous les dimensions de l'adaptation sociale et de l'attachement institutionnel. Ces objectifs sont principalement traités dans un article qui constitue le cœur de ce mémoire. Avant de présenter cet article, une problématique générale permet de bien situer et définir les concepts, les théories et les études qui sous-tendent la pertinence des questions de recherche. Nous présenterons l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs, le rendement scolaire, les liens entre ces concepts, ainsi que certains de leurs facteurs prédictifs communs, notamment la qualité de l'adaptation au cégep.

Anxiété liée aux évaluations

Avant d'entamer la définition de l'anxiété liée aux évaluations, il importe de différencier l'anxiété du stress et de la peur, des concepts souvent confondus, mais bien distincts. Tout d'abord, la peur est une émotion de base, qui peut survenir à tout moment chez tout individu, dans tous milieux et cultures (Turgeon, 2016). Elle est primordiale pour favoriser nos chances de survie. Le stress est une réaction physiologique établie par notre corps, suivant l'émotion de la peur (Lupien, 2018). Le cerveau, détectant la menace, produit des hormones de stress, qui permettront essentiellement de recourir à l'énergie nécessaire afin de combattre ou de fuir la situation jugée stressante (Lupien, 2018). L'anxiété, quant à elle, survient lors de l'appréhension d'une menace, réelle ou imaginée (Lupien, 2018; Turgeon, 2016). La plupart du temps, l'anxiété sert de fonction adaptative (Huberty, 2009; Lupien, 2018; Turgeon, 2016). En effet, elle fait partie des tendances humaines les plus élémentaires et se présente lorsqu'un individu se sent en danger, physiquement ou psychologiquement (Huberty, 2009). De manière optimale, elle favorise l'anticipation des difficultés et donc, la motivation à se préparer à y faire face (Kerr, 2018). Elle lui permet aussi d'être vigilant, de se dépasser dans son travail, d'éviter les dangers et de survivre (Kerr, 2018; Turgeon, 2016). Toutefois, le cerveau réagit de la même manière face à une menace réelle ou imaginaire, ce qui explique que les personnes anxieuses ont tendance à produire beaucoup d'hormones de stress, puisqu'elles appréhendent constamment des dangers (Lupien, 2018). Sécrétées en grande quantité, celles-ci modifient la capacité de bien discriminer entre les

informations menaçantes et non menaçantes, et à la longue, « tout devient menaçant » pour l'individu anxieux (Lupien, 2018). En contexte scolaire, la majorité des étudiants réussissent à gérer efficacement l'anxiété liée aux évaluations (Huberty, 2009). Cependant, à une intensité importante, elle peut altérer la capacité d'un étudiant à fonctionner normalement (Huberty, 2009). En effet, d'après Huberty (2009), un niveau d'anxiété particulièrement élevé peut se traduire par des peurs irrationnelles vécues par l'étudiant, ou quand ce dernier tend à percevoir plus souvent des situations comme menaçantes que la majorité de ses pairs.

Dans ce mémoire, l'appellation d'anxiété liée aux évaluations est favorisée à celle d'anxiété de performance. L'anxiété de performance peut s'appliquer à divers contextes, comme sportif, professionnel ou encore social, tandis que l'anxiété liée aux évaluations va davantage référer au contexte scolaire (Berger, 2016). Cette forme d'anxiété se caractérise par une réaction d'inquiétude élevée et de doute de soi face à des exigences scolaires (Chapell et al., 2005; Xie et al., 2019). Zeidner (2010) la conceptualise comme une combinaison de réponses cognitives, physiques et comportementales. La dimension cognitive, sans doute la catégorie de symptômes la plus prédominante (Keogh et al., 2004; Putwain, 2008), peut inclure de l'inquiétude excessive, des perceptions erronées et des pensées catastrophiques (Ergene, 2003; Lowe et al., 2007; Zeidner, 2010). Effectivement, les étudiants aux prises d'anxiété liée aux évaluations peuvent par exemple exagérer les conséquences d'un échec scolaire, en se persuadant que leur avenir sera en péril ou que leur entourage aura honte d'eux (Fournier-Plouffe, 2019). Ces croyances les amènent à se comparer fréquemment aux autres, en particulier à ceux qui les surpassent, ce qui peut encourager le niveau d'anxiété et de stress ressenti (Fournier-Plouffe, 2019). Les symptômes physiques représentent pour la plupart des tremblements, une augmentation du rythme cardiaque, des troubles du sommeil et des maux de tête ou de ventre (Kendall, 2012; Lowe et al., 2007; Segool et al., 2013). Finalement, sur le plan comportemental, l'anxiété liée aux évaluations peut encourager des comportements qui interfèrent avec une tâche, notamment des comportements d'évitement (p. ex. Blankstein et al., 1992; Liew et al., 2014; Zeidner, 2010). Par exemple, un étudiant peut ne pas se présenter à ses examens, regarder autour de lui lors d'une évaluation au lieu de répondre aux questions ou encore, procrastiner devant un travail à remettre.

Le niveau d'anxiété liée aux évaluations chez les collégiens est inquiétant. L'enquête menée par Gosselin et Ducharme en 2017 auprès de 12 000 étudiants provenant de huit cégeps (65,3% de filles) a mis en évidence que 71% ressentent de l'anxiété à l'idée d'échouer. Cette même étude révèle que le taux de symptômes dépressifs est également considérable. Dans la littérature scientifique, l'anxiété apparaît comme étant intimement liée à la dépression (p. ex. Akinsola et Nwajei, 2013; Bitsika et Sharpley, 2012; Chaplin et al., 2009; Wetherell et al., 2001). Ainsi, la prochaine section permet de mieux comprendre la relation que partagent ces maux.

Symptômes dépressifs

D'après Gosselin et Ducharme (2017), environ 25 à 40% des étudiants au cégep vivent des symptômes dépressifs. Plus précisément, 27,9% des participants de l'étude ont répondu ressentir « beaucoup » ou « énormément » une humeur dépressive; 25,1%, un sentiment de solitude ; et 42,5%, de la fatigue et de l'épuisement. Ces éléments correspondent tous à des symptômes de la dépression majeure, d'après la cinquième édition du *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Américain Psychiatric Association, 2013). Vivre des symptômes dépressifs peut affecter les étudiants. En effet, de hauts niveaux de ces symptômes mettent à risque le développement de leur identité (Meunier-Dubé et Marcotte, 2012), leur réussite scolaire (Akinsola et Nwajei, 2013) et augmentent leurs chances de décrocher de l'école (Dupéré et al., 2018; Quiroga et al., 2013).

Les symptômes dépressifs entretiennent une relation étroite avec les symptômes anxieux. La comorbidité entre ces troubles représente un phénomène plus problématique que l'anxiété ou la dépression seule (Bitsika et Sharpley, 2012). La présence simultanée des deux troubles peut inclure une symptomatologie plus grave, un plus grand risque suicidaire et des effets nocifs plus importants sur la vie sociale et professionnelle (Costello et al., 2003; Foley et al., 2006). Des chercheurs tentent d'expliquer cette co-occurrence entre ces états émotionnels. D'une part, certains argumentent que les symptômes anxieux et dépressifs apparaissent simultanément dus à des facteurs génétiques qui se chevauchent (Hettema et al., 2006), à un bon nombre de symptômes communs, comme la fatigue, la difficulté à se concentrer, les troubles du sommeil et l'agitation (Zimmerman et Chelminski, 2003) ou encore, à une accumulation de styles cognitifs qui engendre un effet synergique défavorable (Kleiman et Riskind, 2012). D'autre part, le modèle d'autorégulation de la comorbidité anxio-dépressive (Klenk et al., 2011) stipule que la régulation de l'individu se réalise

par deux systèmes motivationnels : le système de promotion et de prévention. Le premier est axé sur des objectifs d'accomplissements vers des buts et le second fait référence à la sécurité et la protection. La dépression représente le résultat d'une sous-activation du système de promotion et l'anxiété, d'une suractivation du système de prévention. La défaillance de ces systèmes expliquerait entre autres pourquoi l'individu pourrait développer un trouble anxio-dépressif (Coussement et Heeren, 2020; Klenk et al., 2011).

Par ailleurs, il semble exister une progression temporelle entre l'anxiété et la dépression. En effet, des études à devis longitudinal ont mis en évidence que les symptômes anxieux peuvent évoluer vers des symptômes dépressifs au fil du temps (par exemple, Akinsola et Nwajei, 2013; Chaplin et al., 2009; Wetherell et al., 2001). La théorie nommée *Hopelessness-Helplessness Theory of Anxiety and Depression* (Alloy et al., 1990) spécifie que face à des événements négatifs de la vie, un individu détermine alors dans quelle mesure cet événement est sous son contrôle, dans quelle mesure la cause est interne (dû à soi), dans quelle mesure cet événement est stable (persistant dans le temps) et global (affectant les résultats dans de nombreux domaines de la vie). Cette théorie considère que l'anxiété et la dépression sont toutes deux caractérisées par le sentiment d'impuissance, c'est-à-dire l'anticipation que les résultats négatifs d'événements futurs seront incontrôlables. Par contre, seule la dépression serait caractérisée par le désespoir, c'est-à-dire l'anticipation que les résultats négatifs d'événements futurs se produiront dû au fait que leurs causes seront stables et globales (comme cité dans Swendsen, 1997). L'impuissance peut survenir sans désespoir. Cependant, comme le désespoir ne peut pas se produire sans impuissance, la dépression a généralement des symptômes d'anxiété importants. Ainsi, l'anxiété est considérée comme la réponse initiale à des événements négatifs et à l'impuissance, et peut évoluer, à force de la ressentir trop fréquemment, vers une dépression et un désespoir à mesure que l'individu se convainc que les événements négatifs vécus sont stables et inchangeables (Swendsen, 1997). Qui plus est, Flannery-Schroeder (2006) avance que les séquelles de l'anxiété peuvent accentuer le risque de développer des symptômes dépressifs ou intensifier les symptômes déjà présents. Par exemple, les individus anxieux peuvent éviter les contextes qui leur suscitent de l'anxiété en se retirant ou en se désengageant, ce qui pourrait possiblement contribuer aux symptômes dépressifs (Flannery-Schroeder, 2006).

En somme, d'après les études recensées, l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs peuvent engendrer divers effets néfastes pour un individu, surtout si ces troubles se présentent simultanément. Pour un étudiant, on remarque que ces maux psychologiques peuvent affecter sa réussite à l'école. En effet, les problèmes de santé mentale des étudiants sont négativement associés au rendement scolaire (Tembo et al., 2017). Dans la section suivante, nous examinons la relation entre la santé mentale d'un étudiant et son rendement scolaire.

Rendement scolaire

Pour une majorité des étudiants au cégep, le désir d'avoir de bonnes notes scolaires est d'une importance majeure (Beiter et al., 2015; Gosselin et Ducharme, 2017), habituellement afin d'assurer leurs chances d'entrer à l'université ou encore pour satisfaire leurs parents (Beiter et al., 2015; Larose et Roy, 1996; Roy, 2006). Plusieurs facteurs peuvent être associés à la réussite ou à l'échec scolaire des étudiants, notamment la motivation ou encore le temps d'étude, mais aussi la santé mentale (Tembo et al., 2017). Par exemple, plus un étudiant vit de symptômes dépressifs, moindre est son rendement scolaire (Akinsola et Nwajei, 2013; Eisenberg et al., 2009). Couramment, les personnes qui souffrent de dépression se blâment, éprouvent de la confusion et un sentiment de désespoir, ce qui peut, pour un étudiant, nuire à sa performance scolaire (Akinsola et Nwajei, 2013). Du côté de l'anxiété, certains auteurs attestent que plus un étudiant vit de l'anxiété liée aux évaluations, plus son rendement scolaire sera faible également (Akinsola et Nwajei, 2013; Barrows et al., 2013). En revanche, des chercheurs comme Delignières (1993) et Lupien (2018) soutiennent la théorie de la relation en U inversée entre la performance et l'anxiété (ou le stress), théorie élaborée par Yerkes et Dodson (1908), qui stipule entre autres qu'un niveau d'anxiété moyen lors d'une évaluation tend à favoriser la performance. D'un côté, un niveau trop faible d'anxiété entraîne une performance moins bonne, notamment car la vigilance de l'individu ainsi que ses fonctions cognitives ne sont pas assez stimulées. D'un autre côté, un niveau trop élevé d'anxiété entraîne aussi une performance moins bonne : l'individu trop anxieux, paralysé par le stress, peut être victime de trous de mémoire et d'une concentration moindre. Huberty (2009) ajoute d'ailleurs que vivre de l'anxiété chronique peut affecter l'estime de soi d'un étudiant et réduire ses efforts et sa motivation face à ses tâches scolaires.

D'après certaines études, un rendement scolaire réduit tend également à favoriser plus tard une plus faible santé mentale, notamment des niveaux plus élevés d'anxiété liée aux évaluations (Ma et Xu, 2004) et de symptômes dépressifs (Verboom et al., 2014). Pour l'étudiant, une pauvre performance scolaire peut parfois mener à des rétroactions négatives par exemple de la part des parents, des amis, des enseignants, voire de l'étudiant lui-même. Ces rétroactions, à leur tour, initient des perceptions de soi négatives, ce qui contribue à déclencher des problèmes d'ordre psychologique (Verboom et al., 2014). Boot et ses collaborateurs (2009) proposent qu'un rendement scolaire plus faible puisse aussi prédire l'apparition d'anxiété, de symptômes dépressifs et même d'autres troubles affectant le bien-être de l'étudiant, tant au niveau physique que psychologique. Ces auteurs expliquent qu'un cercle vicieux peut se créer et qu'à la suite, le mal-être engendré chez l'étudiant peut affecter ses futures notes scolaires. Ces étudiants pris dans ce cercle vicieux sont plus à risques d'abandonner leurs études (Boot et al, 2009).

En somme, cette brève recension des écrits met en évidence que les relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire ont largement été documentées. De plus, il appert que ces états psychologiques et le rendement scolaire partagent certains facteurs prédictifs communs, dont la qualité de l'adaptation au collège.

Facteurs prédictifs communs

En premier lieu, plusieurs chercheurs ont indiqué le sexe de l'étudiant comme un facteur prédictif important. Les étudiantes semblent vivre plus d'anxiété et de symptômes dépressifs que leurs collègues masculins (Meunier-Dubé et Marcotte, 2017; von der Embse et al., 2018). Des facteurs hormonaux contribuent à expliquer ce constat, par exemple par des différences hormonales entre les sexes (Goldstein et al., 2010) ou bien par des régions cérébrales critiques au stress qui présentent une activation plus élevée chez les femmes que chez les hommes (Kogler et al., 2015). D'autres études montrent que les filles auraient un sentiment de contrôle moins élevé que les garçons (Barlow, 2002) et utiliseraient des stratégies cognitives inefficaces pour gérer l'anxiété, comme la rumination (Zlomke et Hahn, 2010). Damien et Mendrek (2017) ajoutent que les filles ont plus souvent des styles d'attributions pessimistes et une plus faible estime de soi que les garçons. Cependant, sur le plan du rendement scolaire, les filles tendent à obtenir de meilleurs résultats scolaires (Stoet et Geary, 2015). Elles semblent moins procrastiner, être plus disciplinées,

être plus motivées, entretenir de meilleures relations sociales et percevoir leur réussite scolaire plus positivement (Fischer et al., 2013; Steinmayr et Spinath, 2008).

En second lieu, il semblerait que l'âge de l'étudiant est associé à la présence d'anxiété et de symptômes dépressifs. La méta-analyse effectuée par Tung et ses collaborateurs (2018) recensant 27 études transversales qui portaient sur des étudiants âgés de 17 à 28 ans montre que les étudiants plus jeunes présentent une plus grande prévalence de dépression. Cette recension a néanmoins été réalisée auprès d'étudiants en infirmerie exclusivement et une grande partie des participants étaient des femmes. Qui plus est, l'étude de Fernández-Castillo et Caurcel (2014) effectuée sur des étudiants universitaires âgés de 18 à 46 ans montre que l'âge est négativement corrélé avec l'anxiété liée aux évaluations. D'après les auteurs, les étudiants plus vieux auraient plus d'expériences dans la gestion du stress et d'anxiété. Aysan et ses collègues (2001), ayant trouvé des résultats similaires, expliquent que les étudiants les plus jeunes font davantage preuve de comportements d'évitement face à une situation anxiogène que leurs homologues plus âgés.

En troisième lieu, le niveau d'éducation des parents, un facteur s'associant au statut socio-économique (Akhtar, 2012), semble prédire la présence d'anxiété, de symptômes dépressifs et le rendement scolaire des étudiants. D'après Azhar et ses collègues (2014), le niveau financier et éducatif des parents exerce une influence sur l'enfant. Ils expliquent que des parents éduqués s'avèrent mieux comprendre les besoins éducationnels de leurs enfants. Certains parents avec un faible niveau d'éducation ont de plus faibles attentes envers leurs enfants et présentent moins de compétences pour les aider (Spera et al., 2009). Cela peut expliquer que les étudiants ayant deux parents avec un niveau d'éducation élevé performant mieux à l'école que les étudiants n'ayant qu'un seul parent ou aucun avec un niveau d'éducation élevé (van Houdt et al., 2019). D'un autre côté, Kurt et ses collègues (2014) suggèrent que les mères moins instruites apparaissent plus autoritaires envers leurs enfants que les autres mères, peut-être afin d'éviter que l'enfant suive leurs traces, ce qui serait associé à l'augmentation de leur niveau d'anxiété. À l'opposé, les mères avec un diplôme postsecondaire semblent avoir une vision plus positive d'elles-mêmes et de la société, et ainsi, sont plus encourageantes et facilitantes dans le développement de leurs enfants (Lowe et al., 2009).

Le type de programme scolaire poursuivi apparaît aussi comme une influence sur les concepts étudiés. Au cégep, il existe essentiellement trois catégories de programmes : les programmes techniques, préuniversitaires et le cheminement Tremplin DEC (Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), 2021). Beauchamp et ses collaborateurs (2007) ont établi que les étudiants qui proviennent d'un programme collégial réputé plus « stressant », comme le programme préuniversitaire Sciences de la nature, conjuguent avec plus de stress (Beauchamp et al., 2007). Aussi, les étudiants affiliés au cheminement Tremplin DEC, cheminement servant aux étudiants à compléter les préalables nécessaires afin de rentrer au programme désiré et/ou aux étudiants qui ne savent pas encore dans quel domaine étudier (SRAM, 2021), sont plus enclins à vivre des problèmes d'ordre scolaire au cours de leur parcours collégial, comparativement aux autres étudiants, spécialement dû à la difficulté qu'ils éprouvent avec la matière et au manque d'intérêt (Gaudreault et al., 2017).

En dernier lieu, un autre facteur prédicteur documenté renvoie à la qualité de l'adaptation au collège. Avant de citer les études qui appuient cette observation, il importe de définir le concept. De manière générale, l'adaptation peut être comprise comme un concept psychologique qui fait référence à la réalisation de l'harmonie entre un individu et son environnement (Hannigan, 1990). En contexte scolaire, Baker et Siryk (1984) ont largement étudié le concept d'adaptation, principalement auprès d'étudiants universitaires. Ils stipulent qu'elle recourt davantage à la capacité à gérer adéquatement les diverses demandes immanentes à l'expérience collégiale. D'après eux, cette notion est multidimensionnelle et inclut les dimensions d'adaptation sociale et d'attachement institutionnel. L'adaptation sociale se base sur la perception d'un étudiant face au succès de ses activités sociales et à sa réussite à faire face aux exigences interpersonnelles et sociétales inhérentes à l'expérience collégiale. Par exemple, avoir des relations sociales satisfaisantes au collège et sentir qu'elles servent de soutien moral représentent des indicateurs de l'adaptation sociale (Baker et Siryk, 1984). D'après Hale et ses collaborateurs (2005), la présence d'autrui et le sentiment d'appartenir à un groupe ont un effet relaxant et apaisant pour l'individu. Un bon réseau social est associé à long terme à moins d'anxiété liée aux évaluations (Yildirim et al., 2008), moins de symptômes dépressifs (Bouteyre et al., 2007) et à de meilleurs résultats scolaires (Wentzel et al., 2016). L'attachement institutionnel, quant à lui, renvoie à l'attachement ou l'engagement envers l'établissement fréquenté et à la qualité de la relation entre l'étudiant et

l'établissement (Baker et Siryk, 1984). Il peut impliquer un sentiment d'appartenance, la satisfaction du choix de l'institution ou encore, le sentiment d'être à sa place (Baker et Siryk, 1984; Hoffman et al., 2002). Certaines études illustrent qu'il influence la motivation des étudiants de rester à l'école et d'obtenir leur diplôme (Melendez et Melendez, 2010; Tinto, 2010). Elle est associée à la motivation de l'étudiant à persévérer jusqu'à l'atteinte de ses objectifs scolaires (Mann, 2004) et à de plus faibles niveaux d'anxiété et de dépression (Bailey et Phillips, 2016; Vezeau et al., 2019).

Enfin, comme l'argumente Love (2008), afin de mieux comprendre les facteurs associés à la détresse psychologique des collégiens, il est important d'intégrer les variables de l'attachement à l'institution et de l'attachement envers les pairs dans une même étude. De son côté, Tinto (2003) stipule que l'adaptation à l'entrée au collège a un impact direct sur le rendement scolaire ultérieurement, et que les institutions scolaires devraient développer des cadres éducatifs qui encouragent l'adaptation. En somme, l'adaptation au cégep semble un facteur important à considérer dans la prévention de la santé mentale des étudiants et de leur réussite scolaire.

Adaptation au collégial

Entrer au collège est un moment décisif pour les étudiants (Wang et al., 2006). Une mauvaise adaptation peut avoir des conséquences à l'égard de leurs études et de leur développement psychologique (Wang et al., 2006). En 1975, Vincent Tinto a exposé l'un des premiers modèles s'intéressant aux concepts d'intégration, d'adaptation et d'appartenance à la communauté universitaire. Son modèle considère que l'étudiant entre à l'institution scolaire avec un bagage personnel, familial et scolaire qui caractérise son degré d'intégration collégiale. La perception de l'étudiant quant à son adaptation de même que la qualité de ses expériences et de son bagage constituent d'importants éléments qui déterminent sa persévérance dans ses études (Tinto, 1975). Schmitz et ses collaborateurs (2010), à l'aide d'un devis longitudinal, ont mis à l'épreuve ce modèle. Les principaux résultats de leur étude stipulent que trois facteurs du modèle de Tinto semblent essentiels en vue de la prédiction de l'intention de l'étudiant à poursuivre ses études : l'intégration sociale, l'intégration académique et l'engagement institutionnel. Les auteurs témoignent également que plus les étudiants sont satisfaits de leurs relations sociales avec les autres étudiants, plus ils perçoivent leur expérience académique positivement. Ce constat peut être mis en

lien avec le modèle de Tinto, où l'intégration sociale prend toute son importance dès les premières semaines à l'école. Un second axe théorique sur l'adaptation a été élaboré par John Bean (1980). Dans son modèle, Bean accorde davantage d'intérêt aux facteurs liés à l'environnement, comme l'attachement à l'institution et les opportunités présentes à l'université, pour déterminer la réussite d'un étudiant ainsi que sa volonté à rester à l'école. Selon lui, l'attachement envers l'institution représente le plus important indicateur de l'abandon scolaire. Schmitz et ses collègues (2010) soulignent que d'après Bean, les expériences sociales et académiques influencent la perception de l'étudiant envers l'établissement scolaire. Des visions positives de l'institution mènent à une perception de congruence entre l'étudiant et l'institution. Tinto (1997) appuie les écrits de Bean, en précisant que l'efficacité d'un étudiant sur le plan scolaire ne résulte pas que de facteurs individuels, mais bien également de son engagement et de son attachement à l'égard de l'institution.

En somme, compte tenu des constats théoriques et empiriques recensés, nous connaissons l'existence de liens entre les différents facteurs présentés. Toutefois, les travaux existants n'ont pas évalué si la qualité d'adaptation au collège constitue un facteur à considérer dans la prévention de la réussite scolaire et du bien-être psychologique des étudiants au cégep. À notre connaissance, très peu d'études, voire aucune, ont à présent vérifié si l'adaptation sociale et l'attachement institutionnel jouent un rôle modérateur au sein des relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire chez les étudiants au cégep. Wang et ses collègues (2014) observent que le soutien social dont bénéficie l'étudiant atténue la relation entre le stress et les symptômes dépressifs. Notons que cette étude a évalué le niveau de stress général chez les étudiants, et non leur niveau de stress ou d'anxiété vis-à-vis l'école en particulier. Serait-il possible que l'adaptation au collège puisse modérer cette relation, cette fois-ci avec l'anxiété liée aux évaluations ? Par ailleurs, Civitci (2015) constate que le sentiment d'appartenance envers le collège modère la relation entre le stress et le niveau de satisfaction général dans la vie des étudiants. Face à ces résultats, nous pouvons nous demander si des résultats similaires existeraient avec les concepts présentés dans cet écrit, par exemple entre l'anxiété et le rendement scolaire, ou encore entre l'anxiété et la présence de symptômes dépressifs. Bref, étant donné que l'adaptation au collège a rarement été considérée comme un facteur pouvant prévenir les problèmes de santé mentale et favoriser la réussite scolaire, explorer la possibilité où la qualité de l'adaptation au cégep

peut modérer les relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire chez les étudiants paraît pertinent.

CHAPITRE 2. Article

**Anxiété liée aux évaluations, symptômes dépressifs et rendement scolaire :
exploration du rôle modérateur de l'adaptation au cégep**

Article en voie de soumission pour publication
dans la *Revue de psychoéducation*

Résumé

En 2015, la Fédération des cégeps du Québec soulignait que la santé mentale des cégépiens constituait une inquiétude croissante : l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et la préoccupation à l'égard de la réussite scolaire touchent une proportion inquiétante d'étudiants. Conséquemment, le but de la présente étude était d'explorer le rôle modérateur et potentiellement protecteur de l'adaptation au cégep, sous les angles de l'adaptation sociale et de l'attachement institutionnel, au sein des relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire. Des étudiants en première année du Cégep régional de Lanaudière à Joliette ($n = 513$; 63,5% de filles) ont complété, aux sessions d'automne 2016 et d'hiver 2017, des questionnaires autorapportés sur leur niveau d'adaptation sociale, d'attachement envers l'institution scolaire, d'anxiété liée aux évaluations, de symptômes dépressifs et de rendement scolaire. Les résultats ont indiqué que l'anxiété liée aux évaluations en première session ne prédit pas la cote R en fin de première session ni les symptômes dépressifs à la session d'hiver. Toutefois, les symptômes dépressifs à la première session prédisent négativement la cote R en fin de cette même session. Aussi, une cote R plus faible à la session d'automne influence l'augmentation de symptômes dépressifs à l'hiver. Enfin, malgré le fait que l'attachement institutionnel ne joue pas un rôle modérateur sur les relations étudiées, l'adaptation sociale, quant à elle, présente une interaction significative dans les relations bidirectionnelles entre l'anxiété et le rendement. Des implications sur les plans théorique et pratique en lien avec les résultats sont discutées.

Mots-clés : Adaptation au cégep, Anxiété liée aux évaluations, Symptômes dépressifs, Rendement scolaire

Introduction

Entre autres parce qu'elle coïncide avec le passage de l'adolescence à la vie de jeune adulte, la transition secondaire-collégial représente non seulement une étape importante du processus scolaire, mais aussi du développement global de l'étudiant (Germain et Marcotte, 2019). Si l'adaptation au collégial se fait sans heurts pour une majorité d'étudiants (Belay Ababu et al., 2018), un certain nombre d'étudiants nouvellement inscrits dans un établissement d'études supérieures sont particulièrement à risque de présenter des problèmes de santé mentale, dans ce contexte de changements multiples (Boujut et al., 2009). La Fédération des cégeps du Québec souligne, dans un mémoire produit en 2015, que la santé mentale des cégépiens constitue une préoccupation croissante : l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et la préoccupation à l'égard de la réussite scolaire touchent une proportion inquiétante de collégiens. La liberté accrue, les exigences académiques élevées, la nécessité de développer un nouveau réseau social, de concilier études et travail, de s'adapter à un nouvel environnement ou encore de faire des choix professionnels sont autant de sources potentielles de stress pour les nouveaux cégépiens (Tremblay et al., 2006; Villatte et al., 2015). Dans ce contexte, l'intégration sociale et le développement d'un attachement envers le collège apparaissent comme le reflet d'une adaptation positive susceptible de favoriser le bien-être et la réussite des étudiants au cégep. Afin de favoriser la mise en place d'interventions préventives efficaces, l'étude plus poussée des liens entre santé mentale, réussite scolaire et adaptation au collège apparaît judicieuse et importante.

Transition et adaptation au collège

Lors de la transition du secondaire au cégep, l'étudiant fait face à plusieurs changements. Son adaptation à ces changements est déterminante pour la suite de son parcours, alors que les difficultés rencontrées peuvent avoir des conséquences à l'égard de ses études et de son développement psychologique (Wang et al., 2006). L'adaptation au collège se définit comme la capacité d'un étudiant à gérer adéquatement les diverses demandes inhérentes à l'expérience collégiale (Baker et Siryk, 1984). Elle constitue une notion multidimensionnelle, incluant, entre autres, les dimensions d'adaptation sociale et d'attachement envers l'institution scolaire (Baker et Siryk, 1984). L'adaptation sociale s'illustre au travers des perceptions d'un étudiant face à ses activités sociales et à sa réussite à faire face aux exigences interpersonnelles et sociétales inhérentes à l'expérience collégiale (Baker et Siryk, 1984). Les relations sociales et le sentiment d'appartenir

à un groupe peuvent être considérés comme des indicateurs d'adaptation (Bouteyre et al., 2007) et ont un effet relaxant et apaisant pour l'individu (Hale et al., 2005). L'attachement à l'institution renvoie de son côté au sentiment d'appartenance et à l'engagement envers l'institution fréquentée et à la qualité du lien entre l'étudiant et l'institution (Baker et Siryk, 1984). Ce lien envers l'institution favorise le développement global et la tendance à l'action, car les individus sont motivés à rester, à protéger et à améliorer les lieux qui ont un sens pour eux (Manzo et Perkins, 2006). Enfin, une adaptation réussie au collège s'apprécie autant à partir de critères liés à la scolarisation (p. ex. persévérance ou performance scolaire) qu'à partir d'indicateurs de bien-être psychologique (p. ex. motivation, anxiété, sentiment dépressif, etc.) (Julia et Veni, 2012). Afin de mieux comprendre les facteurs associés à la détresse psychologique des étudiants, Love (2008) note que les études futures sur l'adaptation au collège devraient intégrer les variables de l'attachement à l'institution et envers les pairs. Tinto (2003) soutient également que l'adaptation à l'entrée au collège a un impact direct sur le rendement scolaire ultérieurement, et que les institutions scolaires devraient développer des cadres éducatifs qui encouragent l'adaptation.

L'adaptation au collégial se fait de façon harmonieuse pour une majorité d'étudiants (Belay Ababu et al., 2018). En effet, les nombreux changements vécus depuis la transition du secondaire s'avèrent positifs pour une grande partie (Marcotte et al., 2018). Ces étudiants se disent satisfaits de leur expérience au cégep ainsi que de leurs contacts avec leurs professeurs et les autres étudiants (Roy et al., 2003). La plupart du temps, l'anticipation des difficultés au cégep semble plus importante que l'expérience des changements eux-mêmes (Larose et Roy, 1996). D'ailleurs, la majorité des étudiants réussissent l'ensemble de leurs cours dès la première session au cégep (Lafleur et Ducharme, 2013) et la diplomation s'élève à plus de 70% (Fédération des cégeps, 2016, cité dans Carle, 2017). Néanmoins, il demeure qu'un nombre croissant d'étudiants se voient confrontés à des problèmes de santé mentale face à une transition secondaire-collégial tumultueuse (Marcotte et al., 2018). De plus en plus vivent des symptômes anxieux et dépressifs, ce qui interfère avec leur réussite scolaire (Marcotte et al., 2018).

Transition au collège, anxiété et dépression

L'*Enquête sur les besoins psychosociaux des étudiants du collégial* menée auprès de plus de 12 000 étudiants provenant de huit cégeps (65,3% de filles) (Gosselin et Ducharme, 2017) a mis

en évidence que 71% des étudiants ressentent de l'anxiété à l'idée d'échouer. Certains rapportent par exemple ressentir beaucoup de pression liée à la performance scolaire, d'avoir l'impression de ne pas être à la hauteur de leurs idéaux de réussite et de ressentir constamment des doutes quant à leur réussite scolaire. L'anxiété liée aux évaluations se caractérise par une réaction d'inquiétude élevée et de doute de soi face à des exigences scolaires, comme l'évaluation des apprentissages (Chapell et al., 2005; Xie et al., 2019). D'après Zeidner (2010), elle se conceptualise comme une combinaison de réponses cognitives (p. ex. de l'inquiétude ou des perceptions erronées), physiques (comme une augmentation du rythme cardiaque, des troubles du sommeil) et comportementales (notamment des comportements d'évitement afin de tenter de réduire son anxiété, ne pas se présenter à ses examens, regarder autour de lui lors d'une évaluation au lieu de répondre aux questions, ou encore procrastiner devant un travail à remettre) (voir Barlow, 2002; Ergene, 2003; Liew et al., 2014; Lowe et al., 2007; Zeidner, 2010).

La présence de symptômes dépressifs des collégiens est assez courante également : environ 25 à 40% d'entre eux rapportent ressentir des symptômes relatifs à la dépression, comme de la fatigue, de l'épuisement, des problèmes de sommeil, un sentiment de solitude et une humeur dépressive (Gosselin et Ducharme, 2017). On observe d'ailleurs une augmentation marquée des demandes de consultation pour les services psychologiques dans les établissements collégiaux depuis quelques années et un grand nombre de ces demandes proviennent d'étudiants ayant des symptômes dépressifs (Meunier-Dubé et Marcotte, 2012). De façon générale, les filles ont tendance à rapporter plus d'anxiété liée aux évaluations (von der Embse et al., 2018) et de symptômes dépressifs (Meunier-Dubé et Marcotte, 2017) que leurs collègues masculins. Les étudiants les plus jeunes semblent vivre également plus de détresse psychologique que les étudiants plus âgés (Fernández-Castillo et Caurcel, 2014; Tung et al., 2018), notamment dû à un manque d'expériences en gestion de stress et d'anxiété et à une différence de stratégies d'adaptation.

Les symptômes anxieux entretiennent une relation étroite avec les symptômes dépressifs. D'après les résultats d'études longitudinales, les séquelles de l'anxiété peuvent accentuer le risque de développer des symptômes dépressifs ou intensifier les symptômes déjà présents (Akinsola et Nwajei, 2013; Chaplin et al., 2009; Flannery-Schroeder, 2006; Pelissolo et Hamdani, 2018; Wetherell et al., 2001), alors que l'effet inverse est rarement observé. La préoccupation de soi

excessive, une tendance souvent observée chez les étudiants éprouvant de l'anxiété liée aux évaluations, est d'ailleurs considérée comme un facteur de vulnérabilité à la dépression (Moriwaki et al., 2003). Peu d'études se sont toutefois attardées aux facteurs susceptibles d'influencer la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs. Wang et ses collègues (2014) observent cependant que le soutien social dont bénéficie l'étudiant atténue la relation entre le stress et les symptômes dépressifs.

D'ailleurs, de manière générale, une adaptation réussie au collège est associée à moins d'anxiété liée aux évaluations et à moins de symptômes dépressifs (Vezeau et al., 2019). Plus précisément, le soutien social des amis et des enseignants tel que perçu par les étudiants est associé, à long terme, à moins d'anxiété liée aux évaluations (Yildirim et al., 2008) et à de plus bas niveaux de symptômes dépressifs (Bouteyre et al., 2007). À l'opposé, l'attachement envers l'institution apparaît plus faible chez les étudiants présentant des symptômes dépressifs et anxieux (Vezeau et al., 2019).

Ainsi, bien que l'anxiété et la dépression chez les jeunes dans le contexte de leur parcours collégial aient fait l'objet de plusieurs études, on connaît encore mal les facteurs susceptibles de favoriser leur bien-être à cette étape importante de leur vie. Les problèmes de santé mentale auxquels font face les étudiants qui entament leur parcours collégial n'étant pas sans conséquence sur leur réussite scolaire, il est crucial de mieux comprendre ces processus.

Santé mentale et réussite scolaire

À ce jour, plusieurs études longitudinales confirment que plus la santé mentale d'un étudiant est affectée, sous l'angle de l'anxiété liée aux évaluations et des symptômes dépressifs, plus grands sont les risques de voir son rendement diminuer (par exemple, Akinsola et Nwajei, 2013; Barrows et al., 2013; Eisenberg et al., 2009). Boot et ses collaborateurs (2009) proposent qu'un mauvais rendement scolaire puisse également provoquer l'apparition d'anxiété, de symptômes dépressifs et même d'autres troubles affectant le bien-être de l'étudiant, tant au niveau physique que psychologique. En effet, pour une majorité des étudiants au cégep, le désir d'avoir de bonnes notes revêt une importance majeure (Beiter et al., 2015; Gosselin et Ducharme, 2017). Dès l'entrée au collégial, une proportion importante d'étudiants s'efforce de perfectionner leur

dossier scolaire, plus particulièrement les filles (Stoet et Geary, 2015), et ce, pour diverses raisons, comme afin d'assurer leurs chances d'entrée à l'université ou encore pour satisfaire leurs parents (Beiter et al., 2015; Larose et Roy, 1996; Roy, 2006). D'ailleurs, certaines études soulèvent que les étudiants ayant des parents faiblement scolarisés (van Houdt et al., 2019) ou étant inscrit dans un programme réputé comme étant plus « stressant » (Beauchamp et al., 2007) ont plus de probabilités de vivre davantage de problèmes psychologiques et des difficultés scolaires. L'importance accordée aux résultats scolaires donne lieu à un cercle vicieux dans lequel le mal-être engendré chez certains étudiants par les déceptions liées à leurs notes peut, à son tour, affecter leurs futures notes scolaires. Les études longitudinales effectuées par Cargnelutti, Tomasetto et Passlunghi (2017), Ma et Xu (2004) et Verboom et ses collègues (2014) confirment les propositions de Boot et de ses collaborateurs. Ces étudiants sont plus à risques d'abandonner leurs études (Boot et al., 2009).

Par ailleurs, de manière générale, une adaptation réussie au collège est associée à un meilleur rendement scolaire (Chemers et al., 2001; Sullivan, 2010). Le niveau d'attachement ou d'appartenance envers l'institution scolaire (Hoffman et al., 2002) est associé à la motivation des étudiants dans la persévérance à atteindre leurs objectifs scolaires (Mann, 2004), à rester à l'école et à obtenir leur diplôme (Melendez et Melendez, 2010; Tinto, 2010). L'étude longitudinale de Shook et Clay (2012) montre aussi que le sentiment d'appartenance envers l'institution constitue un prédicteur des résultats scolaires des étudiants. Du côté de l'adaptation sociale, DeRosier et Lloyd (2010) montrent que le niveau d'adaptation sociale des élèves prédit significativement leur performance académique à la fin de l'année, précisant qu'un niveau élevé d'adaptation sociale favorise un meilleur rendement scolaire.

En somme, alors que bon nombre d'études confirment les liens entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire des étudiants, peu ont cherché à identifier des facteurs permettant de modérer ces relations chez les collégiens. Certaines ont mis en évidence que la qualité de l'adaptation au collège est à la fois associée à l'anxiété, aux symptômes dépressifs et au rendement scolaire des étudiants. À notre connaissance, aucune étude à ce jour n'a étudié si une meilleure adaptation, sous les angles de l'adaptation sociale et de l'attachement institutionnel, permet d'atténuer les relations entre les problèmes de santé mentale

chez les étudiants et leur rendement. En ce sens, il apparaît intéressant d'examiner le potentiel rôle modérateur de l'intégration sociale des étudiants au collège et de leur attachement envers le cégep sur les relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et la réussite scolaire. Alors qu'un bon nombre d'études recensées discutent des effets positifs d'une bonne adaptation sociale et d'un bon attachement envers l'institution scolaire sur la santé mentale des étudiants et leur réussite académique (p. ex. Bouteyre et al., 2007; DeRosier et Lloyd, 2010; Mann, 2004; Yildirim et al., 2008), il va de soi d'observer si ces volets de l'adaptation représentent des facteurs de protection pour les étudiants au cégep. Cette avenue exploratoire appert prometteuse, notamment au plan des interventions pour la pratique. En effet, les résultats émergeant de cette étude pourront certainement guider les futurs intervenants et les institutions collégiales au Québec qui désirent accompagner et outiller les étudiants au cégep. Si l'adaptation sociale et l'attachement institutionnel des étudiants atténuent les effets nocifs d'une santé mentale altérée et d'un rendement scolaire affaibli, les divers partis impliqués pourront concrètement agir sur ces facteurs, afin de favoriser le meilleur avenir et bien-être psychologique des étudiants.

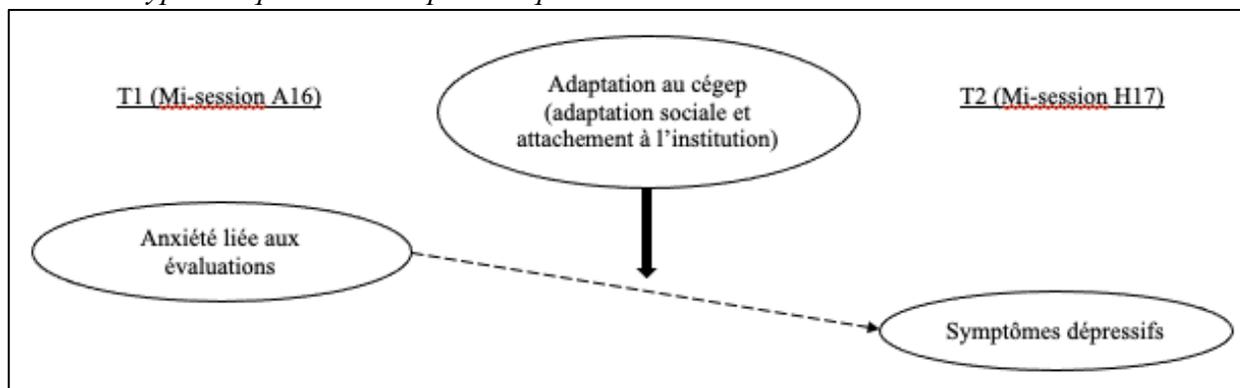
Objectifs de recherche

Cette étude fait état des résultats d'analyses secondaires de données recueillies auprès d'étudiants en première année d'études collégiales au Cégep régional de Lanaudière à Joliette (cohorte 2016-2017). Elle vise, en premier lieu, à vérifier empiriquement les relations déjà observées principalement par des études dans les collèges américains entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire chez les étudiants au cégep. Il est à préciser que par la nature exploratoire de l'étude et les études empiriques existantes, plusieurs permutations entre variables indépendantes et dépendantes seront examinées. En second lieu, elle vise à explorer le rôle modérateur et protecteur de la qualité de l'adaptation au cégep, sous les angles de l'adaptation sociale et de l'attachement à l'institution, dans les associations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire. Rappelons ici qu'un modérateur est un facteur qui vient atténuer ou aggraver le lien entre deux variables (Vitaro et Tremblay, 2017). Ce facteur devient un facteur de protection lorsqu'il réduit significativement la probabilité ou le lien entre un facteur de risque et un résultat négatif. Plus précisément, il est attendu que l'adaptation au cégep atténue l'ampleur des relations observées entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire. Ainsi, nous examinons tour à

tour trois séries de relations. Premièrement, comme illustré à la Figure 1, sur l'année scolaire 2016-2017, nous étudions le rôle protecteur de l'adaptation au cégep (moyenne des mesures prises à l'automne et au printemps) dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations mesurée en première session et les symptômes dépressifs mesurés en seconde session.

Figure 1

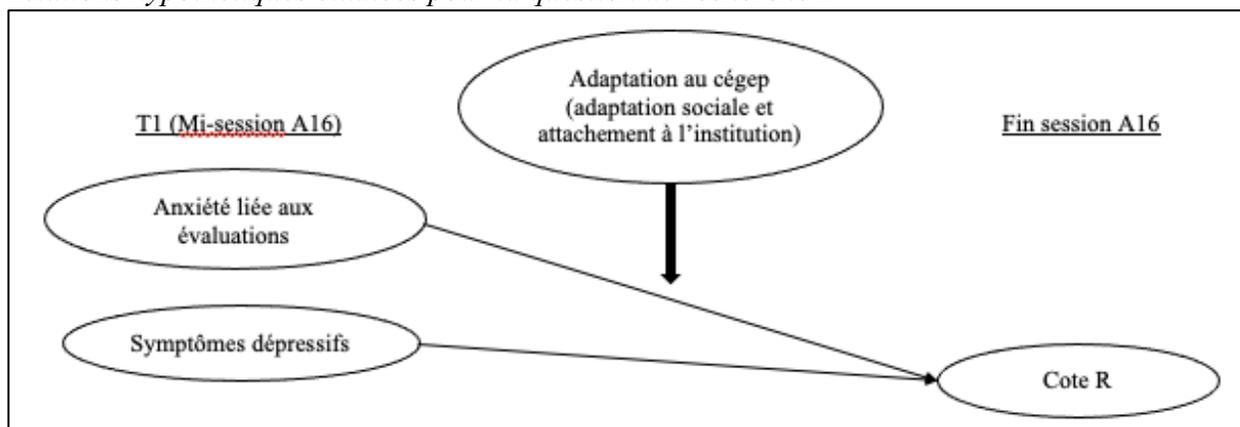
Relations hypothétiques étudiées pour la question de recherche 1



Deuxièmement, nous examinons le rôle protecteur de l'adaptation au cégep (mesures prises à l'automne) dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs mesurés en première session et la cote R obtenue à la fin de cette même session (voir Figure 2). Ces relations se portent donc sur la première session de l'étudiant, soit à l'automne 2016.

Figure 2

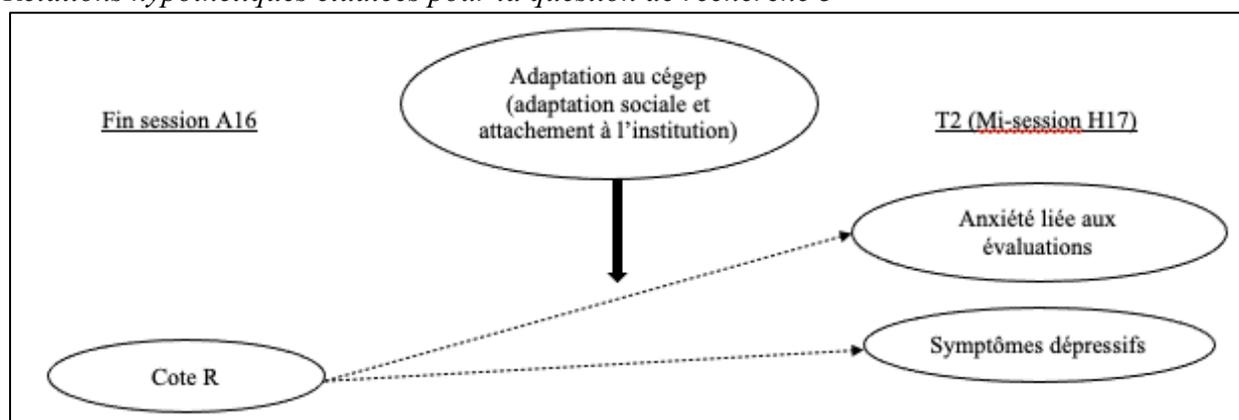
Relations hypothétiques étudiées pour la question de recherche 2



Finalement, nous explorons le rôle protecteur de l'adaptation au cégep (mesures prises à l'hiver) dans la relation entre la cote R obtenue en fin de la première session et l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs ultérieurs, au cours de la seconde session collégiale, comme illustré à la Figure 3. Cette dernière série de relations est ainsi concentrée sur la seconde session de l'étudiant, soit à l'hiver 2017.

Figure 3

Relations hypothétiques étudiées pour la question de recherche 3



Méthodologie

Cette étude repose sur des analyses secondaires effectuées à partir des données autorapportées dans le cadre du projet longitudinal *Facteurs associés à la détresse psychologique des étudiants : Mieux comprendre pour mieux intervenir* (2019). Ce projet a été soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec. Il a été dirigé par la chercheuse Carole Vezeau, professeure aux départements de psychologie du Cégep régional de Lanaudière à Joliette et de l'Université de Québec à Montréal et chercheuse affiliée au Groupe de recherche sur les environnements scolaires, en collaboration avec les co-chercheuses Marie-Claude Rainville et Hélène Gingras.

Collectes de données

Les données ont été recueillies auprès d'étudiants du Cégep régional de Lanaudière à Joliette aux sessions d'automne 2016 (T1) et d'hiver 2017 (T2) au moyen de questionnaires dont la durée de complétion est de 30 minutes. Tous les étudiants qui débutaient leur programme à

l'automne 2016 ont été sollicités par les chercheuses du projet durant les heures de cours, sans critères d'exclusion. L'équipe de recherche s'est donc présentée en classe devant les étudiants pour leur présenter le projet. Les questionnaires papier ont été remplis en classe, sur une base volontaire, en présence des chercheuses du projet. Avant la complétion des questionnaires, les objectifs de la recherche ont été expliqués verbalement aux participants et une lettre d'information leur a été remise (voir Annexe A). Les étudiants ont également été informés qu'ils pouvaient à tout moment cesser leur participation s'ils le désiraient et, le cas échéant, que leurs réponses seraient détruites. Leur consentement écrit a ensuite été recueilli au moyen d'un formulaire distribué en classe, qui est disponible à l'Annexe B.

La première collecte de données (T1) s'est déroulée du 10 au 28 octobre 2016 (session d'automne). Au total, 47 classes ont été visitées. Parmi les 960 étudiants présents dans ces 47 classes, 934 au total ont accepté de remplir le questionnaire, représentant un taux de participation de 96%. Comme certains étudiants ont été vus dans plus d'un groupe, l'échantillon total à la fin de la collecte à l'automne était composé de 884 répondants. La seconde collecte de données (T2, session d'hiver 2017) s'est effectuée en deux temps, soit en début (mi-février) et en fin de session (mi-avril). Mentionnons que deux moments ont été choisis à l'hiver pour administrer le questionnaire dû à la difficulté de retracer tous les étudiants qui ne se retrouvaient pas nécessairement dans les cours ciblés à la première collecte. Plus de temps a été donc prévu pour en retrouver au maximum. Cela a permis d'ailleurs à la même occasion de voir si les problèmes mesurés étaient plus importants vers le début de la session (mi-février) ou un peu plus tard (mi-avril). Comme les données recueillies en début de la session d'hiver 2017 (mi-février) ou un peu plus tard (mi-avril) ne se distinguant pas, elles ont été regroupées et traitées sans distinction quant au temps de mesure. Sur les 884 étudiants rejoints à l'automne 2016, 513 ont rempli le questionnaire une deuxième fois au cours de la session d'hiver 2017, ce qui atteste d'une attrition de l'ordre de 42,0%. Les analyses réalisées dans le cadre de ce projet portent donc sur l'échantillon final de 513 étudiants ayant complété le questionnaire une première fois au T1 et une seconde fois au cours au T2.

Participants

L'échantillon est composé de 327 filles (63,7%) et de 186 garçons, âgés de 16 à 47 ans, avec un âge moyen de 20,0 ans. Ils proviennent de trois types de programmes, soit le programme Tremplin-DEC, qui permet aux étudiants qui ont été refusés dans le programme de leur choix de faire les cours de base (8,9% des étudiants de l'échantillon), les programmes préuniversitaires, tels les programmes de sciences humaines et de sciences de la nature, qui préparent aux études universitaires (47,7% des étudiants de l'échantillon), et les programmes techniques, comme la technique infirmière ou la technique d'éducation spécialisée, qui forment directement au marché du travail (43,2% des étudiants de l'échantillon). Enfin, l'échantillon se répartit en trois groupes de taille approximativement équivalente d'étudiants dont aucun parent (31,5%), un seul parent (33,0%) ou les deux parents (32,1%) ont obtenu au moins un diplôme collégial, post-secondaire, ou l'équivalent.

Instruments de mesure

Le questionnaire complété par les étudiants pendant les sessions d'automne 2016 et d'hiver 2017 (T1 et T2) est composé d'échelles préalablement validées à mesures autorapportées portant sur leur anxiété liée aux évaluations, leurs symptômes dépressifs et leur adaptation au cégep. Le rendement scolaire des étudiants a été intégré au questionnaire tel que complété par les étudiants à l'hiver 2017 (T2 seulement). Pour l'ensemble des instruments, des analyses de cohérence interne (alpha de Cronbach) ont servi à vérifier l'homogénéité des différents concepts étudiés. La liste complète des items des différentes mesures se trouve à l'Annexe C.

Anxiété liée aux évaluations (T1 et T2) – L'anxiété liée aux évaluations est mesurée au moyen d'une échelle tirée du *Academic Emotions Scale* (Govaerts et Grégoire, 2008), une version validée en langue française (Belgique) du questionnaire allemand *Academic Emotions Questionnaire* (Pekrun et al., 2002). L'échelle est composée de cinq items ($\alpha = 0,93$) qui ont été légèrement reformulés afin d'évaluer l'anxiété liée aux évaluations sans spécifier une matière scolaire spécifique (p. ex. « Je me sens anxieux(se) quand j'étudie pour un examen »). Pour chaque item, les participants doivent indiquer à quel point l'énoncé s'applique à eux sur une échelle de type Likert à 6 points, allant de 1 (« tout à fait en désaccord ») à 6 (« tout à fait d'accord »). Le

score d'anxiété liée aux évaluations est obtenu en calculant la moyenne des réponses des participants à chacun des six items. Plus le score de l'étudiant est élevé, plus grande est son anxiété.

Symptômes dépressifs (T1 et T2) – C'est au moyen de la version française de l'échelle *Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977)* telle que validée par Fuhrer et Rouillon (1989) qu'ont été mesurés les symptômes dépressifs. Cette échelle est adaptée à une utilisation auprès de la population générale, contrairement à d'autres échelles utilisées en milieu psychiatrique (Willard et al., 2016). L'échelle de symptômes dépressifs présente 20 symptômes ou comportements souvent associés à la dépression (p. ex. « Je me sentais déprimé(e) »; $\alpha = 0,91$) pour lesquels les répondants doivent indiquer une fréquence d'occurrence, dans la dernière semaine, sur une échelle de Likert à 4 points, allant de 0 (rarement ou aucunement) à 3 (la plupart du temps ou tout le temps). Le score à l'échelle de symptômes dépressifs est obtenu en additionnant les réponses des participants aux 20 items, variant de 0 à 60 : plus le score est élevé, plus un participant présente des symptômes dépressifs élevés.

Adaptation au cégep (T1 et T2) – Les mesures de l'adaptation du cégep, sous l'angle de l'adaptation sociale (4 items; p. ex. : « Je me suis fait beaucoup d'amis au collège »; $\alpha = 0,64$) et de l'attachement à l'institution (5 items; p. ex. « Je me sens vraiment chez moi ici, dans ce cégep »; $\alpha = 0,83$), sont tirées de la version française du *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ; Baker et Siryk, 1989)* telle que validée par Gadona et ses collègues (2005) auprès de 300 étudiants à leur première année universitaire. Les items de ces deux échelles de mesure se présentent comme des énoncés auxquels les participants doivent répondre en indiquant leur degré d'accord sur une échelle de type Likert à 6 points, allant de 1 (« tout à fait en désaccord ») à 6 (« tout à fait d'accord »). Les scores aux échelles d'adaptation sociale et d'attachement à l'institution sont obtenus en faisant la moyenne des réponses des participants à chaque item composant ces échelles. Plus ces scores sont élevés, meilleure est l'adaptation de l'étudiant au cégep.

Rendement scolaire (T2) – Deux indicateurs différents ont été utilisés pour estimer le rendement scolaire des étudiants. À la session d'hiver, les étudiants étaient invités à choisir, parmi des choix de réponse, dans quel intervalle se trouvaient leur moyenne générale en pourcentage en secondaire 5, soit tout juste avant d'entrer au cégep, et leur cote de rendement au collégial, plus

communément appelée la « cote R », obtenue à la session d'automne. La cote R est une mesure de standardisation qui sert de méthode de classement des étudiants aux fins de la sélection des candidats à l'admission universitaire, principalement utilisée dans les programmes contingentés (Éducation et enseignement supérieur du Québec, 2020). Elle se base sur la cote Z, l'indicateur de la force du groupe et de la dispersion du groupe (Collège Montmorency, 2020). Son pointage varie habituellement entre 15 et 35, un score élevé indiquant un rendement élevé. Elle est calculée par le ministère de l'Éducation du Québec selon une formule établie par le Bureau de coopération interuniversitaire (Cégep de Sainte-Foy, 2015).

Variables de contrôle (T1) – Finalement, pour les variables de contrôle utilisées dans le cadre de la présente étude, les participants devaient indiquer leur sexe (1 = fille; 2 = garçon), leur âge, le type de programme fréquenté (1 = programme préuniversitaire; 2 = autres programmes, soit Tremplin-DEC ou programme technique) et le niveau de scolarité de leurs parents (i.e. le nombre de parents qui détiennent un diplôme d'études collégiales, postsecondaires, ou l'équivalent : 0 = aucun parent; 1 = un parent; 2 = deux parents). La scolarité des parents est ici utilisée en guise d'indicateur du statut socioéconomique de l'étudiant.

Stratégie analytique

Deux principales séries d'analyses seront effectuées par les logiciels SPSS et Process afin de tester les hypothèses de recherche. D'abord, sur SPSS Statistics 27, des analyses préliminaires pourront vérifier le respect des postulats statistiques permettant d'effectuer des analyses de régression linéaire multiple, qui serviront à tester l'existence de liens entre les variables du modèle. Dans un second temps, des tests de modération grâce à Process permettront de vérifier le rôle modérateur de l'adaptation au cégep sur les liens entre les VI et les VD évalués.

Résultats

Résultats des analyses préliminaires

Des analyses préliminaires de corrélation ont été effectuées afin de vérifier les relations entre l'ensemble des variables. Le Tableau 1 présente les coefficients de corrélation de Pearson (r) les variables à l'étude. Les critères de Cohen (1988) stipulent que les corrélations de r entre 0,1 et 0,3 sont considérées faibles; entre 0,3 et 0,5, modérées; et celles qui sont plus grandes que 0,5,

fortes. Les résultats indiquent qu'il existe une relative stabilité (avec des corrélations fortes) entre les deux temps de mesure de l'anxiété liée aux évaluations ($r = 0,72, p < 0,01$), des symptômes dépressifs ($r = 0,64, p < 0,01$), de l'adaptation sociale ($r = 0,63, p < 0,01$) et de l'attachement à l'institution ($r = 0,63, p < 0,01$). La moyenne générale des étudiants obtenue en secondaire 5 est également fortement associée à leur cote R obtenue à la fin de la première session collégiale ($r = 0,57, p < 0,01$).

Quant aux corrélations longitudinales, l'anxiété liée aux évaluations au T1 présente une corrélation d'ampleur modérée avec les symptômes dépressifs au T2 ($r = 0,37, p < 0,01$), tout comme les symptômes dépressifs au T1 avec l'anxiété liée aux évaluations au T2 ($r = 0,41, p < 0,01$). Pour les relations avec le rendement, on observe que les niveaux d'anxiété pour les deux temps de mesure ne sont pas significativement associés à la cote R. Seule la cote R de la session d'automne est négativement liée aux symptômes dépressifs au T2 ($r = -0,11, p < 0,05$). L'adaptation sociale et l'attachement à l'institution sont également peu associés aux deux mesures de rendement scolaire, à l'exception de la cote R de la session d'automne qui est positivement corrélée à l'attachement à l'institution au T2 ($r = 0,11, p < 0,05$). Enfin, plusieurs corrélations négatives concomitantes et longitudinales sont observées entre l'adaptation sociale et l'attachement à l'institution, et les variables d'anxiété et de dépression.

Concernant les variables de contrôle, le sexe est associé négativement au niveau d'anxiété et de dépression, indiquant que les filles de l'échantillon présentent des niveaux plus élevés d'anxiété et de dépression que les garçons. Aucune corrélation n'est observée entre le sexe et la moyenne générale obtenue en secondaire 5, mais une corrélation négative est obtenue entre le sexe et la cote R obtenue à la première session ($r = -0,11, p < 0,05$). Les filles ont plus de chances d'avoir une meilleure cote R que leurs camarades masculins. La catégorie de programme d'études des étudiants au cégep n'est pas significativement associée au niveau d'anxiété et de dépression, mais présente toutefois une corrélation négative avec la cote R obtenue à la première session ($r = -0,16, p < 0,01$). Les étudiants inscrits dans un programme d'étude préuniversitaire semblent alors obtenir de meilleurs résultats scolaires que les étudiants inscrits en Tremplin-DEC ou en programme technique à leur première session collégiale. Ensuite, pour ce qui est de l'âge, Pour finir, la scolarité des parents est associée positivement (corrélations de faible ampleur) avec le rendement des étudiants (moyenne générale en secondaire 5 et cote R de la session d'automne) et leur niveau d'adaptation sociale (T1 et T2). Ainsi, lorsque les parents d'un élève ont au moins un diplôme

collégial (ou l'équivalent), le rendement de l'élève est plus élevé et son adaptation sociale au collégial, meilleure.

Résultats des analyses principales

Tel qu'annoncé, des analyses de régressions linéaires multiples et de modérations ont été réalisées afin d'examiner 1) le rôle protecteur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations avec les symptômes dépressifs ultérieurs, 2) le rôle protecteur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs avec le rendement scolaire ultérieur, et 3) le rôle protecteur de l'adaptation au cégep dans la relation entre le rendement scolaire avec l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs ultérieurs. Les résultats de ces analyses seront présentés dans les trois prochaines sections.

Tableau 1*Coefficients de corrélations des variables à l'étude.*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Sexe ^a	1															
2. Âge	-,07	1														
3. Scolarité des parents ^b	,08	-,23**	1													
4. Programme ^c	-,09	,33**	-,18**	1												
5. Anxiété scolaire T1	-,29**	-,01	-,06	-,04	1											
6. Anxiété scolaire T2	-,27**	-,06	-,03	-,04	,72**	1										
7. Symptômes dépr. T1	-,20**	-,11*	-,07	-,08	,52**	,41**	1									
8. Symptômes dépr. T2	-,16**	-,06	-,09	-,03	,37**	,50**	,64**	1								
9. Moy. secondaire 5	-,04	-,18**	,15**	-,18**	,01	,01	-,05	-,09	1							
10. Cote R session A16	-,11*	-,08	,15**	-,16**	-,01	,03	-,08	-,11*	,57**	1						
11. Adaptation sociale T1	,04	-,05	,14**	,08	-,12**	-,08	-,43**	-,28**	,01	-,02	1					
12. Adaptation sociale T2	,02	,01	,10*	,14**	-,09*	-,12**	-,39**	-,48**	,04	,01	,63**	1				
13. Ad. soc. (M T1, T2)	,03	-,02	,13**	,11*	-,12**	-,11*	-,46**	-,42**	,03	-,01	,91**	,90**	1			
14. Att. à l'institution T1	-,02	,15**	-,09	,10*	-,13**	-,09*	-,34**	-,20**	,03	,08	,29**	,28**	,31**	1		
15. Att. à l'institution T2	-,07	,15**	-,08	,15**	-,04	-,09	-,27**	-,31**	,04	,11*	,24**	,37**	,33**	,63**	1	
16. Att. insti. (M T1, T2)	-,05	,17**	-,10*	,13**	-,09*	-,10*	-,34**	-,28**	,06	,10*	,30**	,36**	,37**	,90**	,91**	1
<i>M</i>	1,36	20,02	1,44	1,48	3,65	3,63	16,97	16,74	4,49	6,19	3,96	4,10	4,03	4,36	4,16	4,25
<i>ET</i>	0,48	4,49	1,25	0,50	1,39	1,38	11,01	10,90	0,83	2,11	1,09	1,01	0,95	0,97	0,99	0,89

^a 1=filles, 2=garçons^b 0=aucun parent, 1=un des parents, 2=les deux parents^c 1=pré-universitaires, 2=autres* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Section 1 : Le rôle protecteur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs ultérieurs. Le Tableau 2 présente les résultats des analyses de régression linéaire de l'anxiété liée aux évaluations mesurée au T1 sur les symptômes dépressifs au T2 ainsi que le rôle modérateur de l'adaptation au collégial, en contrôlant pour le sexe, l'âge, la scolarité des parents, le programme d'études, les symptômes dépressifs at T1 et le rendement (moyenne en secondaire 5). Il est à noter ici que pour ces analyses, ce sont les moyennes des T1 et T2 qui ont été utilisées pour documenter l'adaptation au collégial.

Contrairement à l'hypothèse initiale, l'anxiété liée aux évaluations au T1 ne prédit pas les symptômes dépressifs au T2 ($\beta = 0,07, p = 0,115$). L'adaptation sociale (moyenne T1 et T2), quant à elle, est associée significativement aux symptômes dépressifs au T2 ($\beta = -0,17, p < 0,001$) et prédit 2,0% de la variance (voir Bloc 3a). Cette relation négative indique que les étudiants qui présentent de bas niveaux d'adaptation sociale au cours de l'année scolaire ont tendance à vivre plus de symptômes dépressifs ultérieurement. Finalement, ajouté dans un modèle distinct (voir Bloc 3b), l'attachement à l'institution (moyenne T1 et T2) n'est pas associé aux symptômes dépressifs au T2 ($\beta = -0,07, p = 0,103$).

Les analyses n'indiquent pas d'effet modérateur de l'adaptation au cégep sur la relation entre l'anxiété liée aux évaluations au T1 et les symptômes dépressifs ultérieurs. En effet, les effets d'interaction apparaissent non-significatifs pour l'adaptation sociale ($\beta = -0,11, p = 0,524$), ainsi que pour l'attachement à l'institution ($\beta = -0,02, p = 0,939$).

Tableau 2

Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs ultérieurs.

Prédicteurs		Symptômes dépressifs T2							
		Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3a		Bloc 3b	
		β	p	β	p	β	p	β	p
Sexe ^a		-,04		-,03		-,03		-,03	
Âge		-,03		-,03		-,05		-,02	
Scolarité parents		-,05		-,05		-,03		-,06	
Programme ^b		,02		,03		,05		,03	
Sx. Dépr. T1		,62	***	,59	***	,50	***	,56	***
Moy. sec. 5		-,06		-,06		-,07		-,06	
Anxiété T1				,07		,10	*	,08	
Modérateur : Adaptation sociale	<i>M</i> adapt. soc. T1, T2					-,17	***		
	Anx.*Ad.soc.					-,11			
Modérateur : Attachement à l'instit.	<i>M</i> att. insti T1, T2							-,07	
	Anx.*Att. insti							-,02	
ΔR^2		,42	***	,003		,02	***	,004	

^a 1=filles, 2=garçons ^b 1=pré-universitaires, 2=autres * $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

Section 2 : Le rôle protecteur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs et le rendement scolaire ultérieur. Afin de faciliter la compréhension, les résultats de cette prochaine section ont été divisés en deux tableaux. Le Tableau 3 rapporte les résultats des analyses de régression linéaire multiples examinant l'influence de l'anxiété liée aux évaluations au T1 sur la cote R de la session d'automne ainsi que le rôle modérateur de l'adaptation au collégial au T1. La mesure de l'adaptation du T1 est utilisée ici, car ces analyses portent sur la première session collégiale des étudiants. Les variables du sexe, de l'âge, de la scolarité des parents et du programme d'études sont contrôlées. Le Tableau 4, quant à lui, rapporte les résultats des analyses examinant l'influence des symptômes dépressifs au T1 sur

la cote R de la session d'automne ainsi que le rôle modérateur de l'adaptation au collégial au T1, en contrôlant pour les mêmes variables.

Anxiété (VI). Examinons en premier lieu les relations de l'anxiété face aux évaluations au T1 et la cote R obtenue en fin de première session. Contrairement aux attentes initiales, les résultats de la régression montrent que l'anxiété liée aux évaluations au milieu de la première session ne prédit pas le rendement scolaire à la fin de celle-ci ($\beta = -0,06, p = 0,243$).

L'adaptation sociale au T1 n'est également pas liée à la cote R ($\beta = -0,04, p = 0,439$). Toutefois, les analyses indiquent un effet d'interaction marginalement significatif de l'adaptation sociale au T1 avec l'anxiété liée aux évaluations au T1, en relation avec la cote R obtenue en fin de première session collégiale.

Tableau 3

Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre l'anxiété liée aux évaluations et le rendement scolaire ultérieur.

Prédicteurs		Cote R session automne 2016							
		Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3a		Bloc 3b	
		β	p	β	p	β	p	β	p
Sexe ^a		-,15	**	-,17	**	-,17	**	-,16	**
Âge		,003		-,001		-,003		-,02	
Scolarité parents		,11	*	,10	*	,11	*	,11	*
Programme ^b		-,17	**	-,18	**	-,17	**	-,18	**
Anxiété T1				-,06		-,06		-,04	
Modérateur : Adaptation sociale	Adapt. soc. T1					-,04			
	Anx.*Ad.soc.					,35	~		
Modérateur : Attachement à l'instit.	Att. à l'instit. T1							,11	*
	Anx.*Att. insti							-,14	
	ΔR^2	,06	***	,003		,001		,01	*

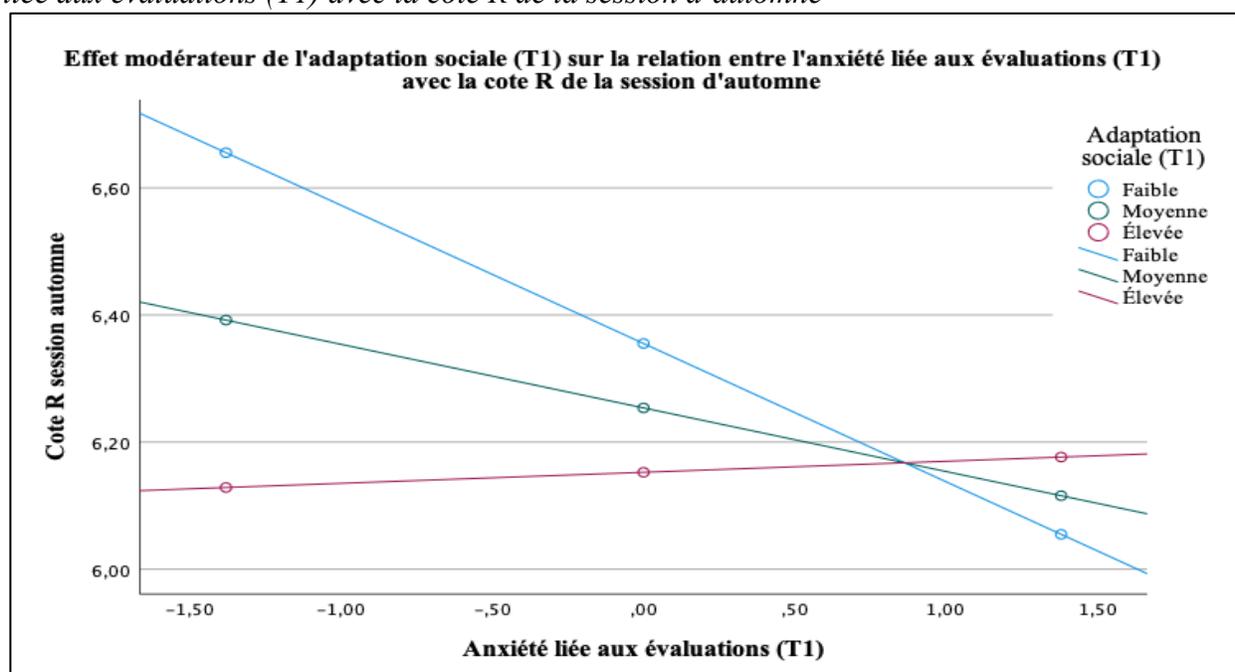
^a 1=filles, 2=garçons ^b 1=pré-universitaires, 2=autres * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

*** $p < 0,001$. ~ $p < 0,10$ (critère libéral).

La décomposition de cet effet d'interaction ($\beta = 0,35, p < 0,10$) révèle que l'anxiété liée aux évaluations affecte le rendement seulement lorsque l'adaptation sociale au cégep est faible. Plus précisément, pour les étudiants ayant un faible niveau d'adaptation sociale au cours de la session (-1,09 É.T.), une augmentation d'une unité sur l'échelle de l'anxiété est associée à une diminution de 0,22 unité sur l'échelle du rendement scolaire ($p < 0,05$). Autrement dit, pour les étudiants ayant un faible niveau d'adaptation sociale, un haut niveau d'anxiété est associé à un faible rendement scolaire. Par contre, pour les étudiants ayant un niveau moyen ($b = -0,10, p = 0,193$) ou élevé ($b = 0,02, p = 0,864$) d'adaptation sociale, l'anxiété n'est pas associée au rendement ultérieur. Ainsi, l'adaptation sociale joue un rôle protecteur, à savoir qu'en présence d'une bonne adaptation sociale, les effets néfastes de l'anxiété sur le rendement tendent à disparaître. La Figure 4 ci-dessous illustre l'effet modérateur de l'adaptation sociale.

Figure 4

Graphique illustrant l'effet modérateur de l'adaptation sociale (T1) sur la relation entre l'anxiété liée aux évaluations (T1) avec la cote R de la session d'automne



Enfin, l'attachement à l'institution au T1 (voir Bloc 3b) est associé à un meilleur rendement ($\beta = 0,11, p < 0,05$) et explique 1,0% de la variance. Un haut niveau d'attachement envers le cégep au mitan de la session est alors associé à une meilleure cote de rendement collégial à la fin de la session. Par contre, les analyses ne confirment pas un effet d'interaction significatif entre l'anxiété

liée aux évaluations au T1 et l'attachement à l'institution au T1 en relation avec la cote R obtenue à la première session ($\beta = -0,14, p = 0,528$).

Dépression (VI). Procédons maintenant à l'étude des relations des symptômes dépressifs au T1 avec la cote R obtenue en fin de première session. Tel que présenté au Tableau 4, les symptômes dépressifs mesurés au T1 prédisent le rendement scolaire de l'étudiant en fin de session ($\beta = -0,14, p < 0,01$) et expliquent 6,0% de la variance, tel qu'initialement proposé dans les hypothèses de recherche. Ainsi, plus élevés sont les symptômes dépressifs d'un étudiant au milieu de la session, plus faible sera sa cote R en fin de session.

Par ailleurs, l'adaptation sociale ($\beta = -0,11, p < 0,05$) explique 1,0% de variance supplémentaire, lorsqu'ajoutée au Bloc 3a. Un haut niveau d'adaptation sociale est ainsi associé à une cote R plus élevée. La contribution de l'attachement à l'institution, dans un bloc distinct (Bloc 3b), apparaît non-significative ($\beta = 0,08, p = 0,123$). Enfin, les effets d'interaction entre les symptômes dépressifs et les deux dimensions de l'adaptation au cégep ne sont pas significatifs. Ainsi, ni l'adaptation sociale au T1 ($\beta = 0,18, p = 0,213$) ni l'attachement à l'institution au T1 ($\beta = -0,18, p = 0,359$) ne semblent exercer de rôle modérateur dans la relation entre les symptômes dépressifs au T1 et la cote R de la session d'automne.

Tableau 4

Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre les symptômes dépressifs et le rendement scolaire ultérieur.

		Cote R session automne 2016							
		Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3a		Bloc 3b	
Prédicteurs		β	p	β	p	β	p	β	p
	Sexe ^a	-,15	**	-,18	***	-,19	***	-,18	***
	Âge	,003		-,02		-,03		-,02	
	Scolarité parents	,11	*	,09		,10	*	,10	
	Programme ^b	-,17	**	-,18	***	-,17	**	-,18	***
	Sx. Dépr. T1			-,14	**	-,19	**	-,11	*
Modérateur : Adaptation sociale	Adapt. soc. T1					-,11	*		
	Sx. Dp.*Ad.soc.					,18			
Modérateur : Attachement à l'instit.	Att. à l'insti. T1							,08	
	Sx. Dp.*Att. insti							-,18	
ΔR^2		,06	***	,02	**	,01	*	,01	

^a 1=filles, 2=garçons ^b 1=pré-universitaires, 2=autres * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Section 3 : Le rôle protecteur de l'adaptation au cégep dans la relation entre le rendement scolaire et l'anxiété liée aux évaluations et les symptômes dépressifs ultérieurs.

Encore une fois, afin de faciliter la compréhension, les résultats pour cette dernière section ont été divisés en deux tableaux. Le Tableau 5 rapporte les résultats des analyses de régression linéaire multiples examinant l'influence de la cote R en fin de première session sur le niveau d'anxiété liée aux évaluations mesuré à la seconde session (T2) ainsi que le rôle modérateur de l'adaptation au collégial au T2, en contrôlant pour le sexe, l'âge, la scolarité des parents et le programme d'études, l'anxiété au T1 et l'adaptation au collégial au T1. Quant au Tableau 6, il rapporte les résultats des analyses de régression linéaire multiples examinant l'influence de la cote R en fin de première session sur les symptômes dépressifs mesurés à la seconde session (T2) ainsi que le rôle modérateur

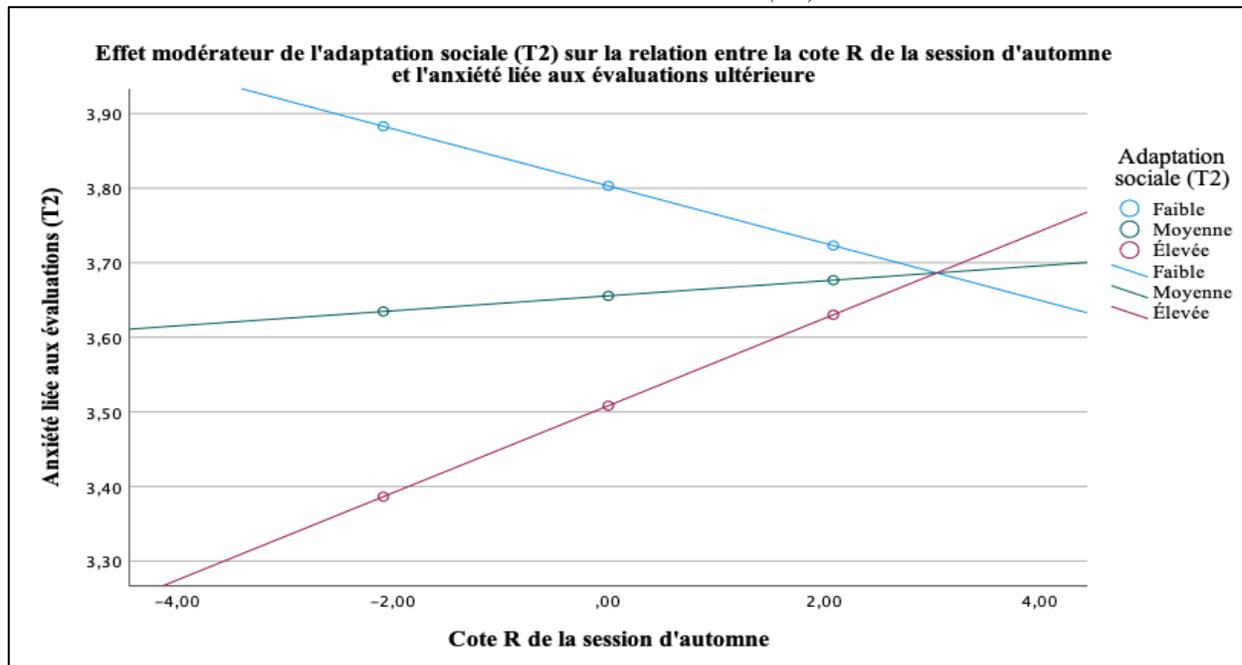
de l'adaptation au collégial au T2, en contrôlant pour le sexe, l'âge, la scolarité des parents et le programme d'études, les symptômes dépressifs au T1 et l'adaptation au collégial au T1.

Anxiété (VD). Examinons tout d'abord les relations entre la cote R au terme de la première session et l'anxiété liée aux évaluations au T2. Contrairement aux attentes initiales, les résultats de la régression montrent que la cote R à la première session ne prédit pas le niveau d'anxiété à la seconde session ($\beta = 0,01, p = 0,863$).

En ce qui concerne l'adaptation au cégep, les analyses révèlent que l'adaptation sociale est négativement associée au niveau d'anxiété ($\beta = -0,11, p < 0,05$). Ainsi, un haut niveau d'adaptation sociale au milieu de la seconde session est corrélé à de plus faibles niveaux d'anxiété chez les étudiants. De plus, les analyses indiquent une interaction significative de la cote R obtenue en fin de première session et de l'adaptation sociale au T2 ($\beta = 0,36, p < 0,05$). La décomposition de cet effet révèle que la cote R de la première session affecte le niveau d'anxiété à la seconde session seulement lorsque l'adaptation sociale au cégep est élevée. Plus précisément, pour les étudiants présentant un haut niveau d'adaptation sociale au cours de la seconde session (+1,00 É.T.), une augmentation d'une unité sur l'échelle de la cote R est associée à une augmentation de 0,06 unité sur l'échelle de l'anxiété ($p < 0,10$). Autrement dit, les élèves performants au terme de la première session qui se disent très bien adaptés au cégep durant la seconde session rapportent également un plus haut niveau d'anxiété durant cette même session. Par contre, chez les étudiants ayant un niveau faible ($b = -0,04, p = 0,199$) ou moyen ($b = 0,01, p = 0,661$) d'adaptation sociale, le rendement scolaire n'est pas associé au niveau d'anxiété. La Figure 5 ci-dessous illustre l'effet modérateur de l'adaptation sociale.

Figure 5

Graphique illustrant l'effet modérateur de l'adaptation sociale (T2) sur la relation entre la cote R de la session d'automne avec l'anxiété liée aux évaluations (T2)



Enfin, l'attachement à l'institution est aussi négativement associé au niveau d'anxiété ($\beta = -0,12, p < 0,05$). Ainsi, un haut niveau d'attachement à l'institution au milieu de la seconde session est corrélé à de plus faibles niveaux d'anxiété chez les étudiants. Toutefois, les analyses ne confirment pas l'effet modérateur de l'attachement sur cette relation ($\beta = -0,07, p = 0,715$).

Tableau 5

Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre le rendement scolaire à la session d'automne et l'anxiété liée aux évaluations ultérieures.

		Anxiété liée aux évaluations T2							
		Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3a		Bloc 3b	
Prédicteurs		β	p	β	p	β	p	β	p
	Sexe ^a	-,10	**	-,10	**	-,10	**	-,10	**
	Âge	-,04		-,04		-,04		-,03	
	Scolarité parents	-,002		-,003		,003		-,01	
	Programme ^b	-,02		-,02		-,01		-,01	
	Anxiété T1	,71	***	,71	***	,71	***	,71	***
	Adapt. soc. T1	-,02		-,02		,05		-,01	
	Att. à l'insti. T1	,03		,03		,04		,11	*
	Cote R			,01		,01		,02	
Modérateur : Adaptation sociale	Adapt. soc. T2					-,11	**		
	Cote R*Ad.soc. T2					,36	*		
Modérateur : Attachement à l'insti.	Att. à l'insti. T2							-,12	**
	Cote R*Att. insti T2							-,07	
	ΔR^2	,56	***	,00		,01	*	,01	*

^a 1=filles, 2=garçons ^b 1=pré-universitaires, 2=autres * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Dépression (VD). Procédons maintenant à l'étude des relations entre la cote R obtenue en fin de première session et les symptômes dépressifs au T2.

Les résultats de la régression linéaire multiple indiquent que la cote R obtenue en fin de première session prédit les symptômes dépressifs ultérieurs en seconde session ($\beta = -0,08, p < 0,05$) et expliquent 1,0% de la variance. Ainsi, plus la cote R d'un étudiant est élevée au terme de la session d'automne, moins les symptômes dépressifs sont élevés durant sa session d'hiver.

La contribution des dimensions de l'adaptation au cégep apparaît également significative. L'adaptation sociale au T2 est négativement associée aux symptômes dépressifs au T2 ($\beta = -0,40, p < 0,001$) et explique 9,6% de variance supplémentaire. L'attachement à l'institution au T2, ajouté

dans un bloc distinct (voir Bloc 3b), est aussi négativement lié aux symptômes dépressifs au T2 ($\beta = -0,28, p < 0,001$) et explique 4,0% de la variance. Plus les étudiants se disent socialement adaptés et attachés à l'institution, moins ils rapportent de sentiments dépressifs durant cette même session.

Finalement, les effets d'interaction entre la cote R et les deux dimensions de l'adaptation au cégep ne sont pas significatifs. L'adaptation sociale au T2 ($\beta = -0,04, p = 0,816$) et l'attachement à l'institution au T2 ($\beta = 0,002, p = 0,991$) ne semblent pas exercer de rôle modérateur dans la relation entre la cote R de la session d'automne et les symptômes dépressifs à la session d'hiver.

Tableau 6

Le rôle modérateur de l'adaptation au cégep dans la relation entre le rendement scolaire à la session d'automne et les symptômes dépressifs ultérieurs.

Prédicteurs		Symptômes dépressifs T2							
		Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3a		Bloc 3b	
		β	p	β	p	β	p	β	p
Sexe ^a		-,05		-,06		-,07		-,06	
Âge		-,02		-,02		-,03		-,01	
Scolarité parents		-,04		-,03		-,01		-,03	
Programme ^b		,03		,02		,05		,04	
Sx. Dépr. T1		,66	***	,65	***	,60	***	,64	***
Adapt. soc. T1		,02		,01		,23	***	,02	
Att. à l'insti. T1		,02		,03		,06		,20	***
Cote R				-,08	*	-,09	*	-,06	
Modérateur : Adaptation sociale	Adapt. soc. T2					-,40	***		
	Cote R*Ad.soc. T2					-,04			
Modérateur : Attachement à l'instit.	Att. à l'insti. T2							-,28	***
	Cote R*Att. insti T2							,002	
ΔR^2		,44	***	,01	*	,10	***	,04	***

^a 1=filles, 2=garçons ^b 1=pré-universitaires, 2=autres * $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

Discussion

Cette étude avait comme principal objectif d'explorer le rôle modérateur et possiblement protecteur de l'adaptation sociale et de l'attachement institutionnel des étudiants au cégep dans les relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire des étudiants. Les hypothèses sont partiellement confirmées.

Anxiété liée aux évaluations, symptômes dépressifs et rendement scolaire

Un premier objectif de cette recherche était de confirmer les différentes relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire auprès d'étudiants au cégep. Sommairement, les études scientifiques antérieures ont mis en évidence que l'anxiété liée aux évaluations peut avoir des effets négatifs, dont l'émergence de symptômes dépressifs (Akinsola et Nwajei, 2013; Chaplin et al., 2009; Wetherell et al., 2001) et favoriser un moins bon rendement scolaire chez les étudiants (Akinsola et Nwajei, 2013; Barrows et al., 2013; Eisenberg et al., 2009). Les symptômes dépressifs, à leur tour, apparaissent également associés à une performance scolaire ultérieure plus faible (Akinsola et Nwajei, 2013; Eisenberg et al., 2009). Finalement, un faible rendement scolaire semble associé au développement de symptômes anxieux (Cargnelutti et al., 2017; Ma et Xu, 2004) et dépressifs chez les étudiants (Boot et al., 2009; Verboom et al., 2014).

Les résultats de notre étude ont d'abord montré que, contrairement aux données empiriques antérieures, le niveau d'anxiété liée aux évaluations des étudiants au mitan de la première session ne prédit pas le niveau de symptômes dépressifs au cours de la seconde session. Ces résultats peuvent probablement s'expliquer par le long temps qui sépare les mesures (environ cinq mois). Dans notre étude, cette relation a été la seule qui a été étudiée sur l'ensemble de l'année scolaire et donc qui a couvert deux sessions. Il est possible que l'anxiété des étudiants se soit atténuée avec le temps ou que les résultats obtenus à la fin de la première session soient venus en rassurer plusieurs. Parmi les études citées, Chaplin et ses collègues ont documenté cette relation sur une longue période. Par contre, les participants de cette étude étaient en majorité des étudiants du secondaire. Alors qu'au secondaire l'étudiant fonctionne sur une année scolaire entière, le cégépien fonctionne par session. Nous supposons donc que cette relation pourrait être davantage observée si les mesures

provenaient de la même session en étudiant, par exemple, l'effet de l'anxiété en début de session sur les symptômes dépressifs en fin de cette même session.

Pour continuer, aucune relation longitudinale significative n'a été concluante entre l'anxiété liée aux évaluations et le rendement scolaire, de même qu'entre le rendement et l'anxiété ultérieure. Certaines explications sont possibles. D'abord, il est possible que la nature de la relation entre l'anxiété et la performance scolaire ne soit pas linéaire. En effet, comme le suggère la loi de Yerkes et Dodson (1908), supportée par les travaux de Lupien (2018), l'anxiété et la performance partagent une relation curvilinéaire, où un niveau trop faible ou trop élevé d'anxiété ne favorise pas une bonne performance, mais qu'un niveau modéré d'anxiété favorise une meilleure performance. Vitasari et ses collègues (2010) appuient également cette théorie et argumentent que dans certaines circonstances, l'anxiété peut nous aider à évaluer et à mobiliser nos ressources afin d'augmenter notre performance dans certaines tâches. Il est donc possible que les étudiants les plus performants soient ceux qui ressentent un niveau modéré d'anxiété, et ceux qui sont moins performants sont des étudiants ressentant trop ou pas assez d'anxiété, ce qui a fait en sorte que des relations linéaires significatives n'ont pas été trouvées dans les analyses. L'utilisation de régressions linéaires dans notre étude a pu empêcher la détection de relations curvilinéaires. Ensuite, il se peut qu'il existe deux types d'individus anxieux dans l'échantillon de cette étude. Effectivement, d'après le Alpert and Haber Achievement Anxiety Test (Alpert et Haber, 1960) (comme cité dans Kader, 2016), l'anxiété liée aux évaluations comporte une composante affective et cognitive, et la composante cognitive caractérise deux types d'individus. Le type *Inquiet* est celui dont l'anxiété est associée à une diminution de la capacité de résolution de problèmes alors que le type *Non inquiet* est celui dont l'anxiété le rend plus proactif et améliore ses capacités à résoudre un problème. Bisson (2017), qui n'observe pas non plus de relation significative entre l'anxiété et la performance académique d'étudiants universitaires, argumente également l'existence de ces deux types d'étudiants, ce qui contribue à rendre difficile l'identification des liens entre l'anxiété et le rendement scolaire. Au final, les résultats obtenus dans notre étude témoignent de la nécessité de comprendre de manière plus approfondie cette relation chez les étudiants au cégep. Il serait judicieux que les futures études fassent des comparaisons d'étudiants, par exemple entre les très anxieux, les anxieux modérés, et les faiblement ou pas du tout anxieux, et observent les différents impacts possibles sur leur rendement.

Finalement, nos résultats confirment les liens entre symptômes dépressifs et rendement scolaire. D'une part, plus les étudiants vivent des symptômes dépressifs à leur première session, moins forte sera leur cote de rendement collégiale. D'autre part, moins forte est cette cote R de la session d'automne, plus élevé est le niveau de symptômes dépressifs ressenti par les étudiants durant leur session d'hiver. Initialement attendus et similaires à d'autres recherches (Akinsola et Nwajei, 2013; Boot et al., 2009; Eisenberg et al., 2009; Verboom et al., 2014), ces résultats mettent en lumière l'importance de déployer des mesures de soutien dès la première année d'étude. Comme Boot et ses collègues (2009) l'expliquent, les étudiants pris dans ce cercle vicieux sont plus à risques d'abandonner leurs études.

Effet modérateur de l'adaptation au cégep

L'élément plus novateur de notre étude visait à explorer le rôle modérateur de l'adaptation au cégep des étudiants, sous les angles de l'adaptation sociale et de l'attachement institutionnel. Les analyses effectuées ne démontrent aucun effet modérateur de l'adaptation au cégep, que ce soit sur le plan de l'adaptation sociale ou de l'attachement institutionnel pour les relations suivantes : la relation entre l'anxiété et le niveau de symptômes dépressifs ultérieur, la relation entre les symptômes dépressifs et le rendement scolaire ultérieur, ou la relation entre le rendement scolaire et le niveau de symptômes dépressifs ultérieur. Il est à préciser ici que l'indice de l'alpha de Cronbach obtenu pour l'échelle de l'adaptation sociale n'était pas d'une valeur élevée, mais demeurait acceptable en sciences sociales d'après Ghazali (2008, cité dans Mohamad et al., 2015). Il est possible que ceci a influencé la cohérence interne de l'échelle, qui peut-être ne mesure pas exhaustivement l'adaptation sociale des étudiants, et donc a masqué la découverte d'effets modérateurs. Cependant, les résultats indiquent l'existence d'effets d'interaction intéressants de l'adaptation sociale sur les relations entre l'anxiété liée aux évaluations et la cote R à la fin de la session d'automne, et entre la cote R de la session d'automne et le niveau d'anxiété observé à la session d'hiver.

Dans un premier temps, nous discutons des effets de l'adaptation sociale. Les résultats à l'égard de l'attachement institutionnel sont abordés un peu plus loin. Notre étude illustre des effets d'interactions de l'adaptation sociale significatifs seulement dans les relations entre l'anxiété liée

aux évaluations et le rendement scolaire des étudiants. D'abord, comme anticipées, les analyses indiquent que l'anxiété élevée est associée à un rendement ultérieur plus faible (cote de rendement collégial), mais uniquement pour les étudiants qui se sentent moins bien adaptés socialement durant la session d'automne. Ainsi, un étudiant anxieux qui mais s'adapte bien socialement au cégep aura un bon rendement. Il est intéressant de noter ici que cet effet d'interaction est observé sur une relation linéaire entre l'anxiété et le rendement ultérieur non concluante selon les analyses de régression, ce qui milite en faveur de notre hypothèse précédente sur une relation curvilinéaire entre ces concepts. De plus, ceci peut renforcer l'idée où l'anxiété n'est pas nécessairement mauvaise pour la performance, mais qu'au contraire, un niveau moyen ou optimal d'anxiété tend à améliorer la performance scolaire. Finalement, ces résultats s'alignent aussi avec de précédentes recherches, suggérant qu'un soutien social perçu comme satisfaisant par l'étudiant a un effet relaxant et apaisant et tend à diminuer le niveau de stress (Hale et al., 2005, Bouteyre et al., 2007).

Ensuite, en étudiant la relation inverse à la seconde session, à savoir la relation entre la cote R obtenue à la fin de la session d'automne et le niveau d'anxiété liée aux évaluations ultérieur à la session d'hiver, les résultats indiquent de nouveau un effet d'interaction significatif de l'adaptation sociale, mais cette fois-ci, dans une direction imprévue. En effet, les résultats indiquent que plus les étudiants ont de bonnes notes à la première session, plus ils éprouvent de l'anxiété liée à l'évaluation la session suivante, mais cette relation n'apparaît significative que chez les étudiants qui se disent très bien adaptés socialement durant cette seconde session. Bref, ce sont les étudiants très bien adaptés socialement ayant bien performé à l'automne qui éprouvent le plus d'anxiété liée aux notes par la suite. Une explication possible est que l'étudiant bien entouré socialement et qui a obtenu de bons résultats scolaires à la session d'automne ressent peut-être une pression à maintenir son rendement scolaire aussi élevé durant sa prochaine session, par exemple pour garder une bonne image à l'égard de son cercle social. Effectivement, plusieurs étudiants ont la perception (réelle ou erronée) que des personnes importantes pour eux, telles que leurs parents, leurs amis proches ou des enseignants, s'attendent à ce qu'ils se conforment à leurs exigences afin de conserver leur approbation (Finn et Guay, 2013; Roy, 2006). De plus, d'après Nelson et DeBacker (2008), la perception qu'un étudiant a de ses meilleurs amis qui valorisent l'école explique son désir de se faire approuver par eux et tend à augmenter sa motivation à l'école. Les étudiants qui sont bien entourés vivent alors peut-être plus d'anxiété face à leurs évaluations afin de satisfaire leurs pairs

ou afin de leur ressembler. À l'inverse, ceux étant moins entourés ne ressentent probablement pas ces sortes d'attentes de leur cercle social.

Ces résultats mettent en évidence des pistes de réflexion intéressantes sur le rôle particulier que semble présenter l'adaptation sociale des étudiants au cégep, particulièrement au sein de la relation entre le rendement et l'anxiété, une relation qui mérite d'ailleurs d'être étudiée plus en profondeur, comme expliqué précédemment. Bien que la littérature illustre en majorité que l'adaptation sociale favorise un meilleur rendement et bien-être psychologique chez les étudiants (comme Bouteyre et al., 2007; Yildirim et al., 2008), il est possible que son rôle se manifeste d'une manière plus complexe. Est-ce que l'adaptation sociale, à l'entrée du cégep, agit différemment pour les étudiants qu'en fin d'année collégiale ? Est-ce pour tous les types d'étudiants, autant performants que non, autant anxieux que non, pour qui l'adaptation sociale contribue de la même manière à la réussite scolaire et au bien-être psychologique ? Est-ce que certaines formes de soutien et provenant de certaines personnes sont plus ou moins bénéfiques ? Bien que nous ayons partiellement contrôlé pour la catégorie de programme des étudiants, il est possible que la nature de l'adaptation ou de l'anxiété présente des différences qualitatives chez les étudiants qui optent pour différents parcours. Explorer ces questions pourra mieux guider le soutien à offrir aux futurs collégiens. En effet, ces résultats proposent que même les étudiants bien adaptés socialement puissent vivre de l'anxiété et pourraient nécessiter de l'aide. Des approches de prévention sur la santé mentale dans les cégeps devraient donc être installées et dirigées vers l'ensemble des étudiants.

Dans un second temps, discutons des résultats à l'égard du rôle modérateur de l'attachement à l'institution. Contrairement à nos attentes, les résultats ont montré que l'attachement institutionnel ne modère aucune relation entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire. Les recherches futures pourraient continuer d'explorer cette dimension de l'adaptation au sein des relations entre les concepts étudiés dans la mesure où il est possible que le sentiment d'appartenance envers le cégep ne fût pas assez développé chez les étudiants du présent échantillon étant donné qu'ils en étaient à leur première année au cégep. D'ailleurs, il est probable que cet attachement pourrait jouer davantage dans le temps pour les étudiants qui font trois ans de cégep. Il se peut également que pour plusieurs étudiants le cégep ne

constitue pas un milieu de vie aussi important de nos jours, alors qu'un nombre grandissant d'étudiants occupent un emploi plusieurs heures par semaine durant leurs études, soit environ sept étudiants sur dix (Roy, 2008). En plus, d'après les résultats de Blackburn et ses collègues (2019), une proportion importante d'étudiants choisissent souvent un cégep par sa proximité géographique, tandis que peu le choisissent pour sa réputation. Enfin, Maddox et Prinz (2003) argumentent que l'attachement envers l'institution scolaire peut avoir des effets différents sur les étudiants, dépendamment de leur sexe, leur culture ainsi que leur statut socioéconomique. La culture des étudiants n'a pas été contrôlée dans notre étude, ce qui aurait pu avoir une certaine influence sur les résultats. Il serait intéressant pour des études ultérieures de contrôler la culture, mais également d'étudier les effets différentiels de ces trois concepts sur les relations étudiées.

En somme, bien que les hypothèses de l'étude soient partiellement confirmées, il importe de souligner que la majorité des études recensées ont porté sur des étudiants provenant de collèges américains. Dans le système éducatif américain, le cégep n'existe pas. Après le secondaire, où la scolarité est plus longue qu'au Québec, les étudiants américains entrent directement à l'université. Ainsi, les étudiants québécois entrant dans le cégep intègrent un environnement éducatif unique au monde, ce qui explique peut-être pourquoi certains résultats de la présente étude divergent des études dans la littérature.

Forces, limites et conclusion

Cette étude comporte quelques limites importantes à signaler. D'abord, les instruments psychométriques utilisés mesurent des informations autorapportées. Certains participants ont pu surestimer ou sous-estimer leurs perceptions de leur niveau d'anxiété, de dépression, de leur rendement scolaire ou de leur adaptation au cégep. Afin d'y remédier, de futures recherches pourraient utiliser des mesures physiologiques pour mesurer le niveau d'anxiété des étudiants (par exemple, le taux d'hormones de stress présent dans la salive), les relevés de notes officiels de l'établissement scolaire, ou utiliser des mesures d'autres observateurs (comme de parents ou d'enseignants). Néanmoins, il demeure essentiel de connaître la perception des jeunes vis-à-vis de leur expérience collégiale. Obtenir leur point de vue permet d'entretenir un regard direct sur leur vécu et sur leurs besoins non comblés et de mieux cibler des pistes d'interventions pertinentes. Ensuite, il est important de constater que l'échantillon de la présente étude n'était pas représentatif,

puisque'il est composé plus de filles (63,5%) que de garçons. Les résultats obtenus sont à prendre en considération, sachant qu'elles sont plus touchées par les symptômes intériorisés et qu'elles ont généralement un meilleur rendement scolaire que leurs camarades masculins. Par la suite, cette étude a été réalisée auprès d'une population d'étudiants provenant d'un seul cégep. Ceci restreint la généralisation des résultats aux étudiants d'autres cégeps. De plus, rappelons que c'est au Cégep régional de Lanaudière à Joliette où les données ont été recueillies, soit un cégep en milieu rural et semi-urbain. Selon Le Mûrier (2017), la prévalence des problèmes de santé mentale y est moins élevée qu'en milieu urbain, ce qui peut influencer les résultats obtenus et ainsi restreindre encore une fois leur généralisation. Il serait intéressant dans une future recherche d'étudier ces concepts avec des étudiants d'autres cégeps de différents milieux sociogéographiques. Enfin, cette recherche n'étant pas expérimentale, il est impossible de conclure des liens de causalité. Toutefois, le devis longitudinal a permis d'étudier la stabilité et les changements des caractéristiques mesurées au fil du temps. Il a été donc possible d'établir la séquence des événements, offrant un aperçu de possibles relations causales. Le contrôle de certaines variables, notamment le sexe, l'âge, le programme des participants, le statut socioéconomique et les variables dépendantes préalables, a permis d'autant plus de préserver la validité interne de l'expérience. Pour terminer, les instruments psychométriques de l'étude mesurent des symptômes anxieux et dépressifs. Les résultats ne peuvent ainsi être généralisables à une population clinique. Ils ne permettent pas d'établir de diagnostic pour la dépression majeure ou pour un trouble d'anxiété, bien que l'instrument utilisé pour les symptômes dépressifs comporte un seuil clinique qui permet d'identifier les individus présentant des niveaux anormaux de symptômes.

En somme, les connaissances générées par ce projet sont importantes tant pour la communauté scientifique que pour toute autre partie de la communauté (enseignants, parents, psychoéducateurs, établissements scolaires, etc.) désirant soutenir les futurs collégiens. La santé mentale des étudiants au cégep présente un impact sur leur rendement scolaire, et leur rendement influence à leur tour leur santé mentale. Pour faciliter une meilleure transition secondaire-cégep, les différents partis impliqués devraient se concentrer sur la réduction de la stigmatisation liée à la santé mentale et sur l'amélioration de l'adaptation sociale des jeunes. Il est clair qu'il est important de s'attarder davantage sur l'étude de cette population, si l'on souhaite encourager le plus d'entre eux, sans compromettre leur santé mentale, à poursuivre leurs études vers la réussite souhaitée.

CHAPITRE 3. Discussion générale

Les résultats de la présente recherche ont su mettre en évidence des informations pertinentes pour la compréhension de l'état mental des étudiants au cégep ainsi que de leur réussite scolaire. Rappelons qu'elle avait comme principal intérêt l'exploration du rôle modérateur et possiblement protecteur de l'adaptation sociale et de l'attachement à l'institution au sein de diverses relations entre l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs et le rendement scolaire des étudiants au cégep. De cette étude, nous pouvons retenir deux grandes conclusions. D'abord, cette recherche atteste que la santé mentale des étudiants affecte leur rendement scolaire quelques mois plus tard, et que ce rendement scolaire tend également, à son tour, à influencer l'état psychologique des étudiants par la suite. Ensuite, nos résultats indiquent que l'attachement institutionnel ne joue pas un rôle modérateur au sein des relations étudiées. Il en est de même pour l'adaptation sociale en général, à l'exception pour les relations bidirectionnelles entre l'anxiété et le rendement. Effectivement, en première session, l'adaptation sociale semble atténuer la relation entre l'anxiété liée aux évaluations en début de session et la cote R à la fin de cette dite session. Toutefois, en seconde session, le lien entre la cote R de la session d'automne et le niveau d'anxiété liée aux évaluations à la session d'hiver semble plus prononcé pour les étudiants rapportant avoir un haut niveau d'adaptation sociale.

À la lumière de nos résultats, des pistes de recherches futures seront proposées afin d'obtenir un portrait plus complet de la situation entourant les jeunes collégiens. Ensuite, des programmes et pistes d'interventions seront suggérés, dans l'objectif de soutenir au plus possible les cégépiens vers un bien-être psychologique et la réussite souhaitée.

Pistes de recherches futures

Comme le suggèrent Horgan et ses collaborateurs, il importe donc de continuer d'étudier les problèmes de santé mentale et l'adaptation chez les étudiants au collège afin d'élargir nos connaissances. Quelques pistes de recherches peuvent alors être explorées. Tout d'abord, bien que notre étude ait montré une faible détection d'effets modérateurs de l'adaptation au cégep, ceci ne conclut pas que ces effets sont inexistant dans la population. Il est probable que la taille de notre échantillon n'était pas assez grande pour révéler de manière significative un rôle modérateur de l'adaptation au cégep. Une future étude devrait continuer d'explorer ces effets modérateurs au sein

d'un échantillon d'une taille plus importante. Par la suite, suite à nos résultats relatifs à l'adaptation sociale, donc son rôle modérateur protecteur entre l'anxiété liée aux évaluations et la cote R à la première session, puis son rôle modérateur aggravant entre le rendement et l'anxiété à la seconde session, il paraît important d'étudier plus en profondeur ce volet d'adaptation chez les étudiants au cégep et sa relation avec leur santé mentale et leur rendement scolaire. Deux explorations à cet égard s'annoncent pertinentes. Premièrement, un projet pourrait étudier en particulier si d'autres formes d'adaptation sociale semblent influencer les liens entre l'anxiété liée aux évaluations, le rendement scolaire et les symptômes dépressifs, comme la présence d'amis, la présence d'activités sociales créées par le collègue, ou encore, la relation avec les enseignants. Cela pourra apporter davantage connaissances aux chercheurs et praticiens désirant améliorer le bien-être des collégiens et collégiennes du Québec. Ensuite, selon nos résultats de recherche, l'adaptation sociale ne semble pas jouer le même rôle en début d'année scolaire qu'en fin d'année scolaire, spécialement dans les relations entre l'anxiété et le rendement. Ainsi, une seconde exploration possible serait que les futures études pourraient étudier de manière plus approfondie ce phénomène et de tenter de trouver des raisons qui l'expliquent. Par exemple, il est possible qu'en début de première année au cégep, les amis prennent davantage d'importance que les enseignants ou l'environnement du cégep. Plus le temps avance, plus il est probable que les enseignants et l'attachement envers le cégep commencent à prendre plus de poids dans la vie des étudiants. En ayant réponse à ces diverses questions, et donc, en sachant le type de cercle social émettant le plus d'effets positifs ou négatifs sur les jeunes et à quel moment de l'année, les partis impliqués pourront agir en conséquence. Des associations entre nouveaux étudiants et étudiants de seconde année dès l'entrée scolaire, ou encore des activités de dîner entre étudiants et enseignants pourraient s'avérer des solutions intéressantes ou plus ciblées.

Une autre recommandation pour de futures recherches serait d'étudier de manière plus précise les différences entre les programmes. D'après les résultats de recherche de Beauchamp et ses collègues (2007) et de Gaudreault et ses collègues (2017), la catégorie de programme, comme préuniversitaire, technique ou le cheminement Tremplin-DEC, et le profil d'études dans lequel l'étudiant est inscrit, par exemple en Sciences de la nature ou en Sciences humaines, peuvent exercer une influence sur sa santé mentale, notamment sur ses symptômes anxieux et dépressifs, et son rendement scolaire. Dans notre étude, nous n'avons pas exploré les différences par profil

d'études quant à l'anxiété liée aux évaluations, les symptômes dépressifs, le rendement scolaire et l'adaptation au cégep. Les futures études devraient explorer ces pistes de recherche. Peut-être trouveront-elles des particularités uniques par programme. Il pourrait s'avérer, par exemple, que l'anxiété liée aux évaluations entretient une relation différente avec les notes scolaires pour les étudiants en Sciences de la nature, programme réputé pour être davantage « stressant » dû à sa charge de travail importante (Beauchamp et al., 2007), que pour les étudiants en Sciences humaines. Bref, si de tels résultats sont apparents, les chercheurs et les institutions collégiales pourront agir différemment dépendamment le programme, afin de s'ajuster aux besoins des étudiants.

En somme, il en convient que les chercheurs continuent d'apporter une attention particulière au bien-être psychologique, au rendement scolaire et à l'adaptation des étudiants au cégep. Dans l'intervalle, des mesures dans les institutions collégiales auprès des jeunes devraient être mises en place afin de les soutenir et de les accompagner au cours de leur transition du secondaire vers le collégial. Dans les prochaines sections, nous présenterons des programmes d'intervention existants ciblant les étudiants au cégep, qui désirent améliorer leur adaptation, leur état mental et leur réussite scolaire, ainsi que quelques recommandations supplémentaires.

Prévention universelle et ciblée : quelques programmes existants

Avant d'entamer la présentation des programmes, les résultats de l'étude qualitative de Gallais, Bikie Bi Nguema et Turcotte (2021) permettent de nous apporter un portrait de l'intervention psychosociale dans le réseau québécois. Ces chercheurs se sont intéressés sur les perceptions des intervenants psychosociaux œuvrant dans les cégeps du Québec quant à leur pratique, leur collaboration et l'utilisation de programmes de prévention et intervention développés au cours des dernières années pour les étudiants de niveau postsecondaire. Bien que leur petit échantillon représente une faiblesse méthodologique ($n = 9$), ces chercheurs se sont assurés d'avoir recours aux points de vue d'intervenants provenant de six établissements collégiaux représentatifs du portrait québécois, en termes de taille et de localisation (Gallais et al., 2021). Premièrement, parmi les résultats de leur étude, les auteurs stipulent d'abord que selon les intervenants, la principale raison de consultation en relation d'aide des étudiants au cégep est l'anxiété : un stress lié aux conditions scolaires, comme la peur d'échouer. Ensuite, suivent juste après l'impact de la

transition au cégep, les symptômes dépressifs et les relations interpersonnelles. Deuxièmement, tous les intervenants qui ont participé à l'étude s'entendent sur le manque de ressources professionnelles dans les cégeps. Ils témoignent devoir gérer tous seuls autant la santé mentale des jeunes que les activités de sensibilisation, les programmes de prévention, les situations de crise, et bien d'autres (Gallais et al., 2021). Cette enquête récente renforce l'importance d'agir en conséquence dans l'intérêt de la santé mentale et du rendement scolaire des étudiants au cégep, et ce, dans les plus brefs délais. Les ressources disponibles pour de l'intervention ciblée apparaissent limitées, ce qui justifie d'autant plus de promouvoir des interventions universelles pour tenter de réduire le nombre d'étudiants éprouvant des difficultés d'ordre psychologique ou scolaire. Rappelons que la prévention de type universelle s'adresse à l'ensemble des élèves (Potvin et al., 2017). Les programmes de prévention et d'intervention ciblées, quant à eux, sont destinés aux élèves ayant des difficultés persistantes malgré une intervention universelle. Ils sont généralement donnés à des petits groupes d'étudiants (aussi en individuel) et sont conçus pour acquérir des compétences spécifiques (Potvin et al., 2017).

À cet égard, et à la lumière de ce qui a été présenté dans ce présent mémoire, nous pouvons nous pencher sur certaines implications pratiques dans le but d'aider les futurs collégiens. Au cégep, quelques programmes à prévention universelle et ciblée existent, notamment les programmes *Zénétudes* et *Korsa* (Gallais et al., 2021). Le programme *Zénétudes : vivre sainement la transition au collège*, créé par Diane Marcotte et son équipe en 2016, désire accompagner et outiller les adolescents sortants du secondaire et entamant la nouvelle étape de vie qu'est le cégep. Il est dédié aux étudiants de première année de cégep et vise à prévenir l'émergence de symptômes dépressifs et anxieux, ainsi que le décrochage scolaire. Ce programme propose une stratégie complémentaire : avec ses trois niveaux de prévention, il comprend tant la prévention universelle que ciblée. Le premier volet est celui qui consiste en un programme de prévention universelle, s'adressant à l'ensemble des nouveaux arrivants au cégep. Il est offert en classe par les enseignants. Il vise d'abord le développement de connaissances sur la santé mentale, notamment sur « la problématique entourant les difficultés intériorisées que sont la dépression et l'anxiété » (Marcotte et al., 2016a); ensuite, sur les nouveautés relatives à la transition secondaire-cégep; et enfin, sur des stratégies préventives pour bien amorcer la vie collégiale. Ce volet à prévention universelle permet aussi de procéder au dépistage des étudiants qui seront invités à participer aux prochains

volets. Les résultats de l'étude de Ballu (2021) menée auprès de 1088 étudiants au cégep soutiennent l'efficacité du volet universel du programme *Zénétudes*. Selon les résultats de l'auteure, ce volet bénéficie à tous les étudiants, indépendamment de leurs origines socioéconomiques. Notons ici qu'à l'exception du volet de prévention universelle du programme *Zénétudes*, peu de programmes sont orientés vers l'adaptation et la transition secondaire-collégiale des étudiants au cégep. D'ailleurs, peu d'études ont tenté d'améliorer l'adaptation des étudiants en apportant des changements de leur organisation et structure d'accueil.

Le second volet du programme *Zénétudes*, celui de la prévention ciblée-sélective, est offert sous la forme d'ateliers, par des enseignants et des professionnels, à des étudiants « auto-référés » (Marcotte et al., 2016b), autrement dit, des étudiants présentant des facteurs de risque du développement d'un trouble de santé mentale (Lamarre, 2021). Il porte sur la gestion de l'anxiété et la prévention de la dépression. Finalement, le dernier volet de ce programme est un programme de prévention ciblée-indiquée, offert par des professionnels seulement. Plus clinique, ce volet assiste des étudiants aux prises avec des symptômes d'anxiété et/ou de dépression, en leur proposant des stratégies efficaces pour améliorer leur bien-être. Son objectif est de freiner le développement d'un trouble de santé mentale, et, par la diminution des symptômes, de faciliter la transition du secondaire au collégial. Les stratégies de prévention apprises aux étudiants dans ce troisième volet sont essentiellement des pratiques associées à la thérapie cognitivo-comportementale (Marcotte et al., 2016c). L'étude de Lamarre (2021) visait l'évaluation pilote du volet de prévention ciblée-indiquée du programme *Zénétudes* sur un échantillon d'étudiants du Cégep de Sorel-Tracy. Ses résultats indiquent que le programme s'avère efficace dans la réduction des symptômes anxieux et dépressifs. L'utilisation de techniques de la thérapie cognitivo-comportementale est sans doute prometteuse pour gérer l'anxiété, comme le ressort la méta-analyse de Ergene (2003).

Avec le programme *Zénétudes*, le programme *Korsa* constitue l'un des programmes les plus couramment utilisés au Québec. Implanté dans une vingtaine d'établissements postsecondaires au Québec, cégeps comme universités l'utilisent (Landry et Grégoire, 2021). Ce programme ne cherche pas à éliminer l'anxiété chez les étudiants, mais bien à les outiller afin qu'ils apprennent à vivre avec leur anxiété autrement et à la gérer efficacement (Cégep de Trois-Rivières, 2016; Landry

et Grégoire, 2021). Depuis 2012, créés par Grégoire et ses collègues, les ateliers *Korsa* s'inspirent de l'approche de l'acceptation et de l'engagement. Cette approche a pour objectif d'aider les individus à cultiver leur flexibilité psychologique, laquelle renvoie à la capacité d'être engagé dans le moment présent et à agir conformément à ses valeurs personnelles (CAPRES, 2018; Grégoire et al., 2016; Rondeau et al., 2019). Les ateliers *Korsa* sont offerts par des professionnels en relation d'aide, par exemple des diplômés en psychologie, psychoéducation, travail social. Deux types de service sont offerts dans le cadre de ce programme. L'intervention de groupe auprès d'une dizaine d'élèves permet de développer des stratégies favorisant un bon épanouissement scolaire, tandis que l'intervention individuelle offre le pairage des étudiants avec un pair aidant afin de créer une relation privilégiée. L'étude évaluative menée par Grégoire et ses collègues (2016) menée auprès de 90 étudiants issus de trois universités québécoises a montré que les ateliers *Korsa* sont associés à une amélioration de leur souplesse psychologique et de leur engagement scolaire. Ils permettent également de réduire les symptômes associés au stress, à l'anxiété et à la dépression en plus d'accroître leur bien-être psychologique. Rondeau et ses collaborateurs (2019), dans une autre étude évaluative avec 146 étudiants universitaires, rapportent que les étudiants prenant part aux ateliers *Korsa* disent mieux comprendre leurs comportements et réactions émotionnelles, et expérimenter un meilleur sentiment de sérénité et bien-être. Notons toutefois que les études de Grégoire (2016), Rondeau (2019) et leurs collègues respectifs ont été évalués auprès d'étudiants universitaires et non collégiens.

Autres recommandations

Zénétudes et *Korsa* sont des programmes engendrant des effets positifs et appropriés pour les étudiants, d'après les résultats des études les ayant évalués. L'utilisation de ces programmes dans les différents cégeps du Québec représenterait ainsi une initiative judicieuse. Effectivement, ces programmes proposent le développement de connaissances sur la santé mentale et interviennent auprès des étudiants éprouvant des symptômes dépressifs et anxieux. Comme le soulèvent les résultats de la présente étude, la santé mentale des étudiants influence leur rendement scolaire. Ces initiatives de ces programmes sont donc prometteuses pour la réussite des jeunes. Par contre, notre étude met particulièrement en lumière un effet intéressant de l'adaptation sociale des étudiants. Ainsi, une recommandation qui peut être proposée à ces programmes serait d'incorporer des séances d'informations pour préparer l'étudiant à la vie sociale inhérente au collège. Par exemple,

en abordant que contrairement au secondaire, l'étudiant ne sera pas constamment avec les mêmes étudiants dans ses classes. Il sera donc peut-être plus difficile de se faire rapidement des amis, mais plusieurs activités sociales existent qui peuvent faciliter le développement de ces relations interpersonnelles. Il peut également être mentionné à l'étudiant que la favorisation de relations sociales satisfaisantes peut exercer des effets positifs sur son anxiété et son rendement scolaire.

Ceci étant dit, d'autres recommandations peuvent être suggérées. D'abord, il est important de considérer que la préparation à la vie collégiale peut se réaliser dès le secondaire. Certes, des programmes visant une meilleure adaptation peuvent être installés dans les cégeps, mais peuvent également être introduits à la dernière année du secondaire de l'étudiant. Par exemple, en y abordant les différences entre le secondaire et le cégep, les principales difficultés vécues par les étudiants dès l'entrée au collégial, ou encore, la vague d'émergence de l'anxiété liée aux évaluations et des symptômes dépressifs, tout en suggérant des stratégies efficaces pour y contrer. D'autre part, l'étude menée par Martineau, Beauchamp et Marcotte (2017), recensant des méta-analyses et des recensions des écrits portant sur les interventions de prévention et de promotion de la santé mentale dans les collèges et universités, conclut que les interventions les plus efficaces pour réduire le stress, l'anxiété et la dépression sont des interventions telles que les exercices de pleine conscience (*mindfulness*), les techniques cognitives-comportementales, la relaxation et le développement d'habiletés sociales. Les futurs programmes de prévention établis dans les cégeps devraient tenter d'inclure ces diverses pratiques. Les méta-analyses et les revues des écrits scientifiques recensés par cette même étude mettent également en lumière que les techniques cognitivo-comportementales en ligne contribuent à une baisse des symptômes anxieux et dépressifs. Considérant que les adolescents « habitent et pratiquent quotidiennement les mondes numériques » (Leroux et Leboe, 2015), les interventions auprès des jeunes collégiens devraient probablement privilégier des interventions sur des plateformes numériques. Des professionnels en relation d'aide ou même des étudiants de seconde année de cégep formés pourraient entrer dans le monde des réseaux sociaux avec les nouveaux arrivants en première année et travailler à créer une relation de confiance avec eux. Là, ils pourraient répondre à toutes sortes de questions sur l'adaptation au collégial et encourager les étudiants à exprimer leur ressenti au cégep. Cette initiative, qui sait, pourrait possiblement entraîner des effets intéressants et positifs sur les adolescents. Enfin, les institutions collégiales pourraient également avoir recours à différentes

initiatives de prévention universelle sans nécessairement faire appel à des programmes. Par exemple, les institutions collégiales pourraient organiser des journées thématiques, des semaines de sensibilisation, des conférences offertes par des psychoéducateurs, ou encore des campagnes médiatiques sur la santé mentale et le rendement scolaire – initiatives qui semblent d’ailleurs être fortement appréciées par les intervenants psychosociaux (Gallais et al., 2021).

Conclusion

Pour conclure, bien que le rôle modérateur et potentiellement protecteur de l’adaptation au collège n’a pu être démontré avec conviction dans notre étude, elle suggère néanmoins que le niveau d’anxiété liée aux évaluations, de dépression et le rendement scolaire des étudiants au cégep s’influencent mutuellement, et que leur adaptation sociale et possiblement l’attachement qu’ils entretiennent envers l’institution scolaire peuvent représenter des facteurs favorisant leur meilleur bien-être. Nous savons que les problèmes de santé mentale et les préoccupations relatives à la performance scolaire sont en croissance chez les jeunes adultes, et nous devons mieux comprendre les leviers à notre disposition pour favoriser le bien-être et la réussite des collégiens. S’intéresser davantage à leur adaptation au collège et leur transition du secondaire pourrait représenter une voie prometteuse.

Références

- Addiction Suisse. (2013). *Concepts de prévention des dépendances*.
https://www.addictionsuisse.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/Concepts_de_prevention.pdf
- Akhtar, Z. (2012). Socio-economic status factors effecting the students achievement: a predictive study. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 281-287.
- Akinsola, E. F., & Nwajei, A. D. (2013). Test anxiety, depression and academic performance: assessment and management using relaxation and cognitive restructuring techniques. *Psychology*, 4(6), doi:10.4236/psych.2013.46A1003
- Alloy, L. B., Kelly, K., Mineka, S., & Clements, C. (1990). Comorbidity of anxiety and depressive disorders: a helplessness-hopelessness perspective. In J. D. Maser & C. R. Cloninger (Eds.), *Comorbidity of mood and anxiety disorders* (pp.499-543). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215. doi:10.1037/h0045464
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 5th edition). Washington, DC.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: a turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411. doi:10.1080/00221320109597492
- Azhar, M., Nadeem, S., Naz, F., Perveen, F., & Sameen, A. (2014). Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 1(3), 25-33.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216. doi:10.1080/07294360.2015.1087474
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Western Psychological Services.

- Ballu, G. (2021). *Effet des caractéristiques familiales sur l'efficacité du volet prévention universelle du programme Zénétudes : vivre sainement la transition au collège* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. https://psychologie.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/73/2021/05/Gwenvaël-Ballu_3038984_assignsubmission_file_Gwenvael-Ballu_R.Final_V2.pdf
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. (2nd ed.). New York ; Guilford Press.
- Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, self-efficacy, and college exam grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204-208. doi: 10.13189/ujer.2013.010310
- Basset, E. (2016). *Le droit à l'image sur Internet : quelles activités de prévention pour les élèves du primaire ?* [mémoire, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne]. https://doc.rero.ch/record/305348/files/md_bp_p27626_2016.pdf
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Beauchamp, G., Martineau, M., Lapointe, R., Gagnon, A. et Bouchard, S. (2007). *Réussite scolaire, symptômes anxieux et dépressifs*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) : Éducation, Loisir et Sports, Québec. https://cdc.qc.ca/parea/786733_beauchamp_outaouais_article_PAREA_2008.pdf
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Belay Ababu, G., Belete Yigzaw, A., Dinku Besene, Y., & Getinet Alemu, W. (2018). Prevalence of adjustment problem and its predictors among first-year undergraduate students in ethiopian university: a cross-sectional institution based study. *Psychiatry Journal*, 2018, 5919743. doi:10.1155/2018/5919743
- Berger, V. (2016). *L'anxiété aux évaluations chez l'adolescent: un modèle interactif d'évaluation et d'intervention d'approche cognitivo-comportementale s'adressant aux psychologues*

- scolaires* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/7740/1/031128577.pdf>
- Bisson, K. (2017). *The effect of anxiety and depression on college students' academic performance: exploring social support as a moderator* [thèse de doctorat, Abilene Christian University]. Digital Commons. <https://digitalcommons.acu.edu/etd/51>
- Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2012). Comorbidity of anxiety-depression among Australian university students: implications for student counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(4), 385-394. doi:10.1080/03069885.2012.701271
- Blackburn, M.-È., Bikie Bi Nguema, N., Gaudreault, M. M., et N. Arbour. (2019). *Portrait des besoins et des attentes de la population étudiante*. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 123 pages.
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., & Watson, M. S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology, 48*(1), 37-46. doi:10.1002/1097-4679(199201)48:1<37::Aid-jclp2270480105>3.0.Co;2-f
- Boot, C. R. L., Donders, N. C. G. M., Vonk, P., & Meijman, F. J. (2009). Development of a student health questionnaire: the necessity of a symbiosis of science and practice. *Global Health Promotion, 16*(3), 35–44. <https://doi.org/10.1177/1757975909339763>
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 167*(9), 662-668.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.05.020>
- Bouteyre, E., Maurel, M., & Bernaud, J.-L. (2007). Daily hassles and depressive symptoms among first year psychology students in France: the role of coping and social support. *Stress and Health, 23*(2), 93-99. doi:<https://doi.org/10.1002/smi.1125>
- CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur). (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*.
https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/06/Dossier_SM_complet.pdf
- Cargnelutti, E., Tomasetto, C., & Passolunghi, M. C. (2017). How is anxiety related to math performance in young students? A longitudinal study of Grade 2 to Grade 3 children. *Cognition and Emotion, 31*(4), 755-764. doi:10.1080/02699931.2016.1147421

- Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 34-43.
- Cégep de Sainte-Foy. (2015). *Tout savoir sur la cote R*. <https://www.cegep-ste-foy.qc.ca/admission/tout-savoir-sur-la-cote-r/>
- Cégep de Trois-Rivières. (2016). *Le Cégep de Trois-Rivières amène ses étudiants à vivre le stress autrement*. <https://www.cegeptr.qc.ca/le-cegep-de-trois-rivieres-amene-ses-etudiants-a-vivre-le-stress-autrement/>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Chaplin, T. M., Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (2009). Gender, anxiety, and depressive symptoms: a longitudinal study of early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29(2), 307–327. <https://doi.org/10.1177/0272431608320125>
- Chemers, M. M., Hu, L.-T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Civitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 271-281. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.077>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collège Montmorency. (2020). *Service d'orientation : cote R*. <https://www.cmontmorency.qc.ca/etudiants/services-aux-etudiants/service-orientation/cote-r/>
- Conseil supérieur de l'Éducation du Québec. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2441/50-0471.pdf>
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-844. doi:10.1001/archpsyc.60.8.837

- Coussement, C., & Heeren, A. (2020). Repenser la comorbidité psychiatrique : une revue conceptuelle sous l'angle de la comorbidité anxio-dépressive. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 25(2). <https://doi.org/10.31234/osf.io/ynrkj>
- Damien, J., & Mendrek, A. (2017). Santé mentale et douleur : les différences hommes-femmes. *Douleur et Analgésie*. doi:10.1007/s11724-017-0506-3
- Davidowitz, B., & Schreiber, B. (2008). Facilitating adjustment to higher education : towards enhancing academic functioning in an academic development program. *South African Journal of Higher Education*, 22(1), 191-206. doi:doi:10.10520/EJC37423
- Delignières, D. (1993). Anxiété et performance. *Cognition et performance*, 235-254.
- DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2010). The Impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 25-47. doi:10.1080/10573569.2011.532710
- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: timing of exposure matters. *Journal of Adolescent Health*, 62(2), 205-211. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.09.024
- Éducation et enseignement supérieur du Québec. (2020). *Cote de rendement au collégial*. <http://www.education.gouv.qc.ca/universites/etudiants-a-luniversite/admission-a-luniversite/cote-de-rendement-au-collegial-cote-r/>
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1). doi:doi:10.2202/1935-1682.2191
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: a meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Fédération des cégeps. (2015). *Mémoire de la Fédération des cégeps déposé dans le cadre de la consultation sur le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse*. <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/consultations-2015/federation-des-cegeps.pdf>
- Fédération des cégeps. (2022). *Qu'est-ce que le cégep ?* <https://fedecegeps.ca/cegeps/les-cegeps/>
- Finn, K. & Guay, M.-C. (2013). Perfectionnisme et anxiété de performance chez les étudiants universitaires. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1061721ar>

- Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 529-543. doi:10.1007/s10212-012-0127-4
- Flannery-Schroeder, E. C. (2006). Reducing anxiety to prevent depression. *American Journal of Preventive Medicine, 31*(6, Supplement 1), 136-142.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2006.07.006>
- Foley, D. L., Goldston, D. B., Costello, E. J., & Angold, A. (2006). Proximal psychiatric risk factors for suicidality in youth: the great smoky mountains study. *Archives of General Psychiatry, 63*(9), 1017-1024. doi:10.1001/archpsyc.63.9.1017
- Fournier-Plouffe, M. (2019). Réduire l’anxiété de performance au collégial : deux leviers d’action pour les professeurs. *Pédagogie collégiale, 32*(2), 3-9.
- Fuhrer, R., & Rouillon, F. (1989). La version française de l'échelle CES-D (Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale). Description et traduction de l'échelle d'autoévaluation. [The French version of the CES-D (Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale).]. *Psychiatrie & psychobiologie, 4*(3), 163-166. Doi :10.1017/S0767399X00001590
- Gadona, G., Stogiannidou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2005). Reliability and validity of the college adaptation questionnaire in a sample of greek university students. *Internationalisation within higher education in an expanding Europe. New developments in psychological counselling, 90*, 30.
- Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N. et Turcotte, A. (2021). *Portrait de l'intervention psychosociale dans le réseau collégial québécois – Point de vue des intervenants sur leur pratique, leurs collaborations et sur les programmes d'accompagnement psychologique existants*. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, 52 pages.
https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_IntervenantsPsy_Cegeps_Gallais_2021_FINAL_2.pdf
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tremblay, M. H., Gaudreault, M., et Vachon, I. (2017, mai). *Portrait des étudiants admis conditionnellement ou inscrits au programme Tremplin DEC dans un cégep québécois à l'automne 2015*. ÉCOBES.
https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait_EAC_TremplinDEC_Automne2015_Final.pdf

- Germain, F. & Marcotte, D. (2019). Associations entre les symptômes dépressifs et anxieux, le soutien social, l'identité vocationnelle et l'adaptation lors de la transition secondaire-collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 50–81.
<https://doi.org/10.7202/1064606ar>
- Goldstein, J. M., Jerram, M., Abbs, B., Whitfield-Gabrieli, S., & Makris, N. (2010). Sex differences in stress response circuitry activation dependent on female hormonal cycle. *Journal of Neuroscience*, 30(2), 431-438. DOI:
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3021-09.2010>
- Gosselin, M.-A. & Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92–104.
<https://doi.org/10.7202/1040048ar>
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34-54. DOI:
10.1080/15305050701808649
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M., & De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. [The effectiveness of the approach of acceptance and commitment with regard to the psychological health and academic engagement of university students.]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 222-231.
doi:10.1037/cbs0000040
- Hale, C. J., Hannum, J. W., & Espelage, D. L. (2005). Social Support and physical health: the importance of belonging. *Journal of American College Health*, 53(6), 276-284.
doi:10.3200/JACH.53.6.276-284
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: a reviews of literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.
- Hettema, J. M., Neale, M. C., Myers, J. M., Prescott, C. A., & Kendler, K. S. (2006). A population-based twin study of the relationship between neuroticism and internalizing disorders. *American Journal of Psychiatry*, 163(5), 857-864.

- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 227-256. doi:10.2190/dryc-cxq9-jq8v-ht4v
- Hopko, D. R., McNeil, D. W., Zvolensky, M. J., & Eifert, G. H. (2001). The relation between anxiety and skill in performance-based anxiety disorders: a behavioral formulation of social phobia. *Behavior Therapy*, 32(1), 185-207. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80052-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80052-6)
- Horgan, A., Sweeney, J., Behan, L., & McCarthy, G. (2016). Depressive symptoms, college adjustment and peer support among undergraduate nursing and midwifery students. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 3081-3092. <https://doi.org/10.1111/jan.13074>
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal leadership*, 10(1), 12-16.
- Julia, M., & Veni, B. (2012). An analysis of the factors affecting students’ adjustment at a university in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5(6), 244–251. <http://doi.org/10.5539/ies.v5n6p244>
- Kader, A. A. (2016). Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. *International Review of Economics Education*, 23, 40-46. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.07.002>
- Kalke, J. (2009). Wirksame verhaltenspräventive Maßnahmen an bundesdeutschen Schulen. *Prävention von Sucht und Substanzmissbrauch, Prävention und Gesundheitsförderung, Bd. IV*, 117-134. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Keogh, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A., & Davis, R. E. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17(3), 241-252. doi:10.1080/10615300410001703472
- Kendall, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. In *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures, 4th ed.*, 143-189. New York, NY, US: Guilford Press.
- Kleiman, E. M., & Riskind, J. H. (2012). Cognitive vulnerability to comorbidity: looming cognitive style and depressive cognitive style as synergistic predictors of anxiety and depression symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(4), 1109-1114. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2012.05.008>

- Klenk, M. M., Strauman, T. J., & Higgins, E. T. (2011). Regulatory focus and anxiety: a self-regulatory model of GAD-depression comorbidity. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.003>
- Kogler, L., Gur, R. C., & Derntl, B. (2015). Sex differences in cognitive regulation of psychosocial achievement stress: brain and behavior. *Human Brain Mapping, 36*(3), 1028-1042. doi:<https://doi.org/10.1002/hbm.22683>
- Kurt, A. S., Balci, S., & Kose, D. (2014). Test anxiety levels and related factors: students preparing for university exams. *J Pak Med Assoc, 64*(11), 1235-1239.
- Lafleur, J. et Ducharme, R. (2013). La voie de la réussite, la voix des étudiants. *Pédagogie collégiale, 26*(3), 21-24.
- Lamarre, C. (2021). *La relation entre l'anxiété, le perfectionnisme et la pleine conscience chez les étudiants collégiaux de première année et l'évaluation pilote du programme de prévention Zénétudes* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/14439/1/D3936.pdf>
- Landry, F., & Grégoire, S. (2021). Accompagner les étudiants postsecondaires qui vivent de l'anxiété de performance à l'aide de l'approche d'acceptation et d'engagement. *Revue québécoise de psychologie, 42*(3), 97-114. <https://doi.org/10.7202/1084581ar>
- Larose, S. et Roy, R. (1996). *Les évènements préoccupants des collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*. Association de la recherche au collégial. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32212/larose_roy_actes_ARC_1996.pdf?sequence=1
- Le Mûrier (2017). *La santé mentale doit être au cœur de la future Politique de développement social de la Ville de Montréal*. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/COMMISSIONS_PERM_V2_FR/MEDIA/DOCUMENTS/MEM_MURIER_20170111.PDF
- Leroux, Y., & Leboe, K. (2015). Que peut faire un thérapeute d'adolescents avec internet ? *Adolescence, T. 33* 3(3), 511-522. doi:10.3917/ado.093.0511
- Liew, J., Lench, H. C., Kao, G., Yeh, Y.-C., & Kwok, O.-m. (2014). Avoidance temperament and social-evaluative threat in college students' math performance: a mediation model of math

- and test anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27(6), 650-661.
doi:10.1080/10615806.2014.910303
- Love, K.M. (2008). Parental attachments and psychological distress among african american college students. *Journal of College Student Development* 49(1), 31-40. doi:10.1353/csd.2008.0000.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., . . . Janik, M. (2007). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230. doi:10.1177/0734282907303760
- Lowe, G. A., Lipps, G., Halliday, S., Morris, A., Clarke, N., & Wilson, R. N. (2009). Depressive symptoms among fourth form students in St. Kitts and Nevis high schools. *The Scientific World JOURNAL*, 9, 829148. doi:10.1100/tsw.2009.16
- Lupien, S. (2018). L'anxiété de performance chez les jeunes. *MammouthMagazine*, (18), 6-9. <https://www.stresshumain.ca/wp-content/uploads/2018/09/Mammouth-magazine2018-FR-1.pdf>
- Ma, X., & Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165-179. doi:https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.003
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49. doi:10.1023/A:1022214022478
- Mann, M. P. (2004). The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college students' institutional attachment. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1797-1806. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.001>
- Manzo, L. C., & Perkins, D. D. (2006). Finding common ground: the importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 335-350. doi:10.1177/0885412205286160
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M. L., & Lamarre, C. (2016a). *Zenétudes 1 : vivre sainement la transition au collège : programme de prévention universelle*. Presses de l'Université du Québec.

- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M. L., & Lamarre, C. (2016b). *Zenétudes 2 : vivre sainement la transition au collège. Cahier du participant. Quand les blues m'envahissent : programme de prévention ciblée sélective*. Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M. L., & Lamarre, C. (2016c). *Zenétudes 3 : vivre sainement la transition au collège. Programme de prévention ciblée indiquée. Cahier du participant*. Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Paré, M-L. et Villatte, A. (2018, avril). Du côté de la recherche. Le programme Zénétudes : pour vivre sainement la transition au collège. *La foucade, 18(2)*, 10-13.
- Melendez, M.C., & Melendez, N.B. (2010). The influence of parental attachment on the college adjustment of white, black, and latina/hispanic women: a cross-cultural investigation. *Journal of College Student Development 51(4)*, 419-435. doi:10.1353/csd.0.0144.
- Métayer, M. (1991, juin). *La transition du secondaire au cégep*. Collège Lionel-Groulx.
https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/texte01.pdf
- Meunier-Dubé, A. & Marcotte, D. (2012). *Les difficultés de la transition secondaire-collégiale : quand la dépression s'en mêle*. Université du Québec à Montréal, Réseau d'information sur la réussite éducative. <https://eduoq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/32690/033130-meunier-dube-marcotte-difficultes-transition-secondaire-collegiale-depression-2012.pdf?sequence=1>
- Meunier-Dubé, A. & 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. <https://doi.org/10.7202/1042256ar>
- Mohamad, M. M., Sulaiman, N. L., Sern, L. C., & Salleh, K. M. (2015). Measuring the Validity and Reliability of Research Instruments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 204*, 164-171. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.129>
- Moriwaki, A., Sakamoto, S., & Tanno, Y. (2003). Effects of self-disclosure and self-preoccupation on depression. *New Developments in Psychometrics, Tokyo (eds)*. 1730-180. https://doi.org/10.1007/978-4-431-66996-8_18
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: the role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education, 76(2)*, 170-189. doi:10.3200/JEXE.76.2.170-190
- Piché, S. et Chouinard, S. (2013). *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle : le*

rôle des formes d'éducation non formelle et des situations d'apprentissage informel dans l'intégration réussie à l'université des décrocheurs du collégial. Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption. https://www.cegep-lanaudiere.qc.ca/fichiers/lassomption/piche-chouinard_les_decrocheurs_volontaires_et_leducation_non_formelle_0.pdf

- Pelissolo, A., & Hamdani, N. (2018). Dépression et troubles anxieux. *Actualités sur les maladies dépressives*, 17, 179-186. Cachan: Lavoisier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Potvin, P., Nicole, M.-C., Picher, M.-J. et Roy, A. (2017). Agir dès les premiers signes : répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire. CTREQ.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155. doi:10.1080/13632750802027713
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552–560. <https://doi.org/10.1037/a0031524>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. doi:10.1177/014662167700100306
- Rondeau, K., Grégoire, S., Morin, L., & Hontoy, L.-M. (2019). L'approche d'acceptation et d'engagement quels bénéfices les étudiants universitaires en retirent-ils ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 88-116. <https://www.jstor.org/stable/26756656>
- Roy, J., Gauthier, M., Giroux, L. et Mainguy, N. (2003). *Des logiques sociales conditionnent la réussite*. 8p. [Article de rapport pour le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)]. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1409/729437_roy_article_PAREA_2003.pdf?sequence=1

- Roy, J. (2006). Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention. *Service social*, 52(1), 31–46. <https://doi.org/10.7202/015953ar>
- Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal. *Recherches sociographiques*, 49(3), 501-521. doi:<https://doi.org/10.7202/019878ar>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 43-61. doi:[10.4000/rfp.2217](https://doi.org/10.4000/rfp.2217)
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499. doi:[10.1002/pits.21689](https://doi.org/10.1002/pits.21689)
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). (2021). *Les programmes d'études*. <https://www.sram.qc.ca/diplome-etudes-collegiales/les-programmes-etudes>
- Shook, N. J., & Clay, R. (2012). Interracial roommate relationships: a mechanism for promoting sense of belonging at university and academic performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1168-1172. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.05.005>
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140-1152. doi:[10.1007/s10964-008-9314-7](https://doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7)
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22(3), 185-209. <https://doi.org/10.1002/per.676>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2015). Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality. *Intelligence*, 48, 137-151. doi:<https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.11.006>
- Sullivan, C. J. (2010). *Academic self-regulation, academic performance, and college adjustment: What is the first-year experience for college students?* (publication no 3422866). [thèse de doctorat, University of Maryland]. ProQuest and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/757005759?accountid=12543>
- Swendsen, J. D. (1997). Anxiety, depression, and their comorbidity: an experience sampling

- test of the helplessness-hopelessness theory. *Cognitive Therapy and Research*, 21(1), 97-114. doi:10.1023/A:1021872410824
- Tembo, C., Burns, S., & Kalembo, F. (2017). The association between levels of alcohol consumption and mental health problems and academic performance among young university students. *PLOS ONE*, 12(6), e0178142. doi:10.1371/journal.pone.0178142
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (2003). Student success and the building of involving educational communities. *Higher Education Monograph Series, Syracuse University*, 2, 1-11.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25, 51-89. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S., & Voyer, C. (2006). Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Rapport déposé au FQRSC. Québec : Université Laval. ISBN-2-921768-58-5
- Tung, Y.-J., Lo, K. K. H., Ho, R. C. M., & Tam, W. S. W. (2018). Prevalence of depression among nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 63, 119-129. doi:https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.009
- Turgeon, L. (2016). Réflexion sur la fonction adaptative de l'anxiété et des troubles anxieux. Dans D. Paquette, P. Plusquellec, Thomas, F. et Raymond, M. (Eds.), *Les troubles psy expliqués par la théorie de l'évolution*. Bruxelles : de Boeck.
- van Houdt, C. A., van Wassenaer-Leemhuis, A. G., Oosterlaan, J., van Kaam, A. H., & Aarnoudse-Moens, C. S. H. (2019). Developmental outcomes of very preterm children with high parental education level. *Early Human Development*, 133, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.010>
- Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W. J. H., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology*, 50(1), 247-257. doi:10.1037/a0032547

- Vezeau, C., Rainville, M-C. & Gingras, H. (2019). Facteurs associés à la détresse psychologique des étudiants : Mieux comprendre pour mieux intervenir. (Rapport de recherche PAREA 2016-006). Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- Villatte, A., Marcotte, D. & Potvin, A. (2015). Ces étudiants à risque de dépression. *Le sociographe*, 51(3), 65-75. <https://doi.org/10.3917/graph.051.0065>
- Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2017). Developmental targeted prevention of conduct disorder and their related consequences [Online]. Dans H. Pontell (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Criminology*. Oxford, United Kingdom: Oxford Press
- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.067>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: a 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Wang, X., Cai, L., Qian, J., & Peng, J. (2014). Social support moderates stress effects on depression. *International Journal of Mental Health Systems*, 8(1), 41. doi:10.1186/1752-4458-8-41
- Wang, A., Chen, L., Zhao, B., & Xu, Y. (2006). First-year students' psychological and behavior adaptation to college: the role of coping strategies and social support. *Online Submission*, 3(5), 51-57.
- Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 242-255. doi:10.1037/edu0000049
- Wetherell, J. L., Gatz, M. & Pedersen, N. L. (2001). A longitudinal analysis of anxiety and depressive symptoms. *Psychology and Aging*, 16(2), 187-195. doi:10.1037/0882-7974.16.2.187
- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A. & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 360–376. <https://doi.org/10.1177/00222194070400040601>

- Willard, M., Wertenschlag, E., & Bontemps, C. (2016). Prévention de la dépression en milieu professionnel : du dépistage à la psychoéducation. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 26(3), 139-143. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2016.06.005>
- Xie, F., Xin, Z., Chen, X. & Zhang, L. (2019). Gender difference of chinese high school students' math anxiety: the effects of self-esteem, test anxiety and general anxiety. *Sex Roles*, 81(3), 235-244. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0982-9>.
- Yerkes, R.M. & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, 459-482.
- Yildirim, I., Genctanirim, D., Yalcin, I., & Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 287-296.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (eds I.B. Weiner and W.E. Craighead). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0984>
- Zimmerman, M., and, & Chelminski, I. (2003). Generalized anxiety disorder in patients with major depression: is DSM-IV's hierarchy correct? *American Journal of Psychiatry*, 160(3), 504-512. doi:10.1176/appi.ajp.160.3.504
- Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>

Annexes

Annexe A : Lettre d'information



LETTRE D'INFORMATION

Facteurs associés à la détresse psychologique des étudiants :
Mieux comprendre pour mieux intervenir

Chercheure responsable du projet : Carole Vezeau
Département : Psychologie
Adresse courriel : carole.vezeau@cegep-lanaudiere.qc.ca

Co-chercheures :
Marie-Claude Rainville (département de psychologie)
marie-claude.rainville@cegep-lanaudiere.qc.ca
Hélène Gingras (services aux affaires étudiantes)
hélène.gingras@cegep-lanaudiere.qc.ca

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche qui implique de répondre à un questionnaire. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce document peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

But général du projet

Nous vous invitons à participer à cette recherche, soutenue par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, auprès des élèves nouvellement admis au cégep Régional de Lanaudière à Joliette. Le but du présent projet de recherche est de mieux connaître la situation des étudiants et étudiantes lors de leur première année d'études collégiales et d'identifier les problèmes que peuvent vivre certains d'entre eux. Pour ce faire, vous êtes invités à répondre à un questionnaire devant nous permettre de mieux comprendre comment se passe votre adaptation au collège en identifiant comment vous vous sentez dans votre nouveau milieu et les difficultés que vous pouvez rencontrer.

Modalités de votre participation

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire. Le temps requis pour le compléter est d'environ 30 minutes. Comme le projet s'intéresse à mieux comprendre votre adaptation tout au

long de la 1^{ère} année, des questionnaires vous seront proposés deux autres fois (en février et en avril 2017). Notez bien que le fait d'accepter de répondre une première fois ne préjuge en rien de votre acceptation pour ces deux autres moments.

Avantages et bénéfices

Votre participation à ce projet ne vous apportera aucun avantage matériel. Par contre, elle contribuera à une meilleure connaissance des besoins et difficultés que doivent affronter certains étudiants et étudiantes dans leur adaptation aux études collégiales. Si vous êtes intéressé(e), nous vous ferons parvenir une copie électronique du rapport de recherche principal à la fin de la session d'hiver 2017.

Inconvénients et risques

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette recherche. Il se pourrait toutefois que certaines questions ravivent des émotions un peu négatives ou désagréables. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. **Vous demeurez libre de ne pas répondre à toute question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.**

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis dans le questionnaire sont confidentiels et que seules les personnes responsables du projet y auront accès. Comme le projet comporte trois moments de prise de données, vous devrez indiquer votre nom sur le formulaire de consentement qui sera immédiatement séparé du questionnaire comme tel. Votre questionnaire et le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par les responsables du projet pour la durée totale du projet. Une fois que le projet et la diffusion des résultats seront terminés, tous les documents seront détruits de manière sécuritaire, au plus tard cinq ans après la fin de l'étude.

Liberté de participation

Votre participation à ce projet est complètement volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, **vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche.** Advenant cette éventualité, nous ne vous demanderons aucune explication ni justification. La partie du questionnaire que vous aurez complétée sera alors détruite. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que les chercheuses puissent utiliser aux fins de la présente recherche (incluant la publication du rapport, d'articles, la présentation des résultats lors de conférences ou de communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Compensation financière

Votre participation est faite gratuitement sans compensation financière.

Questions sur le projet et sur vos droits

Pour plus d'information concernant ce projet de recherche, vous pouvez contacter directement les chercheurs responsables dont les coordonnées apparaissent au début de ce document.

Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche

Même si les chercheurs ont tout mis en œuvre pour respecter les principes éthiques directeurs présentés par l'Énoncé de politique des trois conseils (gouvernement du Canada, 2010)¹ ainsi que la [Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains](#) du CRL, vous pouvez communiquer avec la présidence du comité d'éthique et de la recherche du cégep pour signaler tout manquement à cet égard, faire valoir votre point-de-vue ou poser des questions:

Robert Morin
Président du comité d'éthique de la recherche (CER)
robert.morin@cegep-lanaudiere.qc.ca

Votre collaboration est importante pour la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Signatures

Carole Vezeau

Marie-Claude Rainville

Hélène Gingras

¹ Gouvernement du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Institut de recherches en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil en recherches en sciences humaines du Canada. Téléaccessible à l'adresse <http://www.pre.ethics.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf>.

Annexe B : Formulaire de consentement**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Facteurs associés à la détresse psychologique des étudiants :
Mieux comprendre pour mieux intervenir

Je reconnais avoir pris connaissance de la lettre d'information et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la personne responsable du projet.

Je consens en toute liberté et de façon volontaire à participer au projet et à répondre au questionnaire de recherche

Oui Non

Nom, en lettres moulées

Signature

Date

Je souhaite être informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

Oui Non

Si oui, veuillez indiquer votre courriel : _____

Engagement de la chercheure

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature

Date

Annexe C : Liste complète des items des différentes mesures

DÉPRESSION (20 items)

CES-D (20 énoncés) Fuhrer (1989)

α .91

Échelle de fréquence de Jamais (0) à tout le temps (3)

QB1	J'étais embêté(e) par des choses qui d'habitude ne me dérangent pas.
QB2	Je n'ai pas eu envie de manger; je n'avais pas beaucoup d'appétit.
QB3	Je sentais que j'étais incapable de sortir de ma tristesse même avec l'aide de ma famille et de mes amis.
QB4	Je me sentais aussi bon que les autres gens.*
QB5	J'avais de la difficulté à me concentrer sur les choses que je faisais.
QB6	Je me sentais déprimé(e).
QB7	Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort.
QB8	J'avais de l'espoir face à l'avenir.*
QB9	Je pensais que ma vie était un échec.
QB10	J'étais craintif(ve).
QB11	J'avais un sommeil agité.
QB12	Je me sentais heureux (se).*
QB13	Je parlais moins que d'habitude.
QB14	Je me sentais seul(e).
QB15	Les gens étaient peu aimables avec moi.
QB16	Je prenais plaisir à la vie.*
QB17	J'ai beaucoup pleuré.
QB18	Je me sentais triste.
QB19	J'avais l'impression que les gens ne m'aimaient pas.
QB20	J'avais du mal à commencer ma journée.

Anxiété Scolaire (5 énoncés) (Goeverts et Galand)

Échelle d'accord de tout à fait en désaccord (1) à tout à fait d'accord (6)

α .93

QC15	Je me sens anxieux (se) quand j'étudie pour un examen.
QC6	Quand je pense à la matière que je dois étudier, je deviens stressé(e).
QC22	Quand je prépare mes examens, je suis angoissé(e).
QC2	Quand je pense à mes examens, j'ai une boule dans la gorge.
QC19	Je me sens anxieux(se) quand je refais des exercices afin de me préparer pour mes examens

SACQ - Student Adaptation to College Questionnaire (version F de Larose, 1996) (version originale : Baker, 87)

Attachement à l'institution (alpha=.83)

20. Je suis content d'être venu étudier ici	.82
5. Je me sens vraiment chez moi ici, dans ce cégep	.63
18. Je trouve la vie d'étudiant très plaisante	.61
32. Je ne me sens vraiment pas à ma place dans ce collège*	-.58
29. Je préférerais étudier ailleurs qu'ici*	-.57

Adaptation sociale (alpha=.64)

22. Ce qui me manque ici, c'est quelqu'un avec qui je peux discuter librement de temps en temps *	.64
40. Parfois, je me sens plutôt solitaire *	.58
33. Je me suis fait beaucoup d'amis au collège	-.56
36. Si je me sens déprimé, mes amis vont m'aider à m'en sortir	-.37