

## **ADAPTATION AU COLLÉGIAL ET VULNÉRABILITÉS DURANT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL**

Ariane Meunier-Dubé and Diane Marcotte

Volume 53, Number 3, Fall 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1058411ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1058411ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Meunier-Dubé, A. & Marcotte, D. (2018). ADAPTATION AU COLLÉGIAL ET VULNÉRABILITÉS DURANT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).  
<https://doi.org/10.7202/1058411ar>

Article abstract

This longitudinal study examines whether adjustment to college is influenced by cognitive vulnerability and symptoms of depression before and during the transition. Two hundred and eleven students completed the French version of the Beck Depression Inventory — Second Edition, Dysfunctional Attitude Scale, and the Student Adaptation to College Questionnaire. During their first year in college, 6.2% of the participants reported symptoms of depression at moderate to severe levels. Despite the higher number of depressed girls, results showed no gender difference regarding academic and social adjustment. During the two years of college, cognitive distortions and depression symptoms contributed to predict these forms of adjustment. A discussion of these results concludes the article.

# ADAPTATION AU COLLÉGIAL ET VULNÉRABILITÉS DURANT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

ARIANE MEUNIER-DUBÉ et DIANE MARCOTTE *Université du Québec à Montréal*

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

## ADJUSTMENT TO COLLEGE AND VULNERABILITIES DURING THE TRANSITION

**ABSTRACT.** This longitudinal study examines whether adjustment to college is influenced by cognitive vulnerability and symptoms of depression before and during the transition. Two hundred and eleven students completed the French version of the *Beck Depression Inventory – Second Edition*, *Dysfunctional Attitude Scale*, and the *Student Adaptation to College Questionnaire*. During their first year in college, 6.2% of the participants reported symptoms of depression at moderate to severe levels. Despite the higher number of depressed girls, results showed no gender difference regarding academic and social adjustment. During the two years of college, cognitive distortions and depression symptoms contributed to predict these forms of adjustment. A discussion of these results concludes the article.

L'abandon des études collégiales constitue une problématique importante au Canada, comportant de nombreux coûts sociaux et économiques. Le Québec figure parmi les provinces du Canada ayant un des risques les plus élevés d'abandon des études collégiales, avec un taux de 24 % (Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008). Selon Wintre et Bowers (2007), la présence de symptômes dépressifs serait un facteur majeur pour la prédiction du risque de décrochage

scolaire. Si de nombreux étudiants s'adaptent bien au milieu collégial, certains éprouvent des difficultés notables et diffèrent quant à leur manière de faire face au stress de la transition. En effet, la transition secondaire-collégial comporte plusieurs sources de stress reliées notamment à l'adaptation au milieu collégial, à la construction d'un nouveau réseau social et à la réussite scolaire (Tremblay, Bonnelli, Larose, Audet et Voyer, 2006). Durant les premières années au collège, le stress peut être particulièrement important, ce qui peut entraîner des effets sur l'adaptation (Asberg, Bowers, Renk, McKinney, 2008).

À cet effet, des chercheurs soulignent que les étudiants en 1<sup>re</sup> année au collège ont rapporté les plus faibles résultats en ce qui a trait à la santé émotionnelle depuis les 25 dernières années (Pryor, Hurtado, DeAngelo, Palucki Blake et Tran, 2010). Au collège, la dépression figure parmi les problèmes de santé mentale ayant une des fréquences les plus élevées, soit de 13 à 15 % chez les étudiants (Zivin, Eisenberg, Gollust et Golberstein, 2009). Par ailleurs, durant la période de l'émergence de l'âge adulte, la dépression, les troubles anxieux, et les troubles alimentaires constituent des problèmes de santé mentale particulièrement fréquents (Arnett, 2015). Selon Pryor et coll. (2010), les étudiants ayant rapporté des difficultés en ce qui a trait à la santé émotionnelle lors de leur première année au collège étaient plus nombreux à avoir signalé la présence de symptômes dépressifs lorsqu'ils étaient au secondaire. À cet effet, parmi les risques associés à la dépression chez les adolescents figurent des risques accrus de vivre un autre épisode dépressif majeur ou des troubles anxieux, des comportements suicidaires ou des échecs scolaires (Fergusson et Woodward, 2002).

### *Dépression et adaptation aux études postsecondaires*

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

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

collégial, ils font des demandes irréalistes envers les autres et envers eux-mêmes et manquent de persévérance pour atteindre leurs objectifs. Ils présentent un manque de maîtrise de soi ainsi qu'un possible manque de stratégies efficaces afin de surmonter des attitudes dépressives.

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

Par ailleurs, de fortes corrélations négatives ont été rapportées pour les garçons et les filles entre l'adaptation et la dépression (Dodgen-Magee, 1992). De leur côté, Baker et Siryk (1989) ont aussi trouvé des corrélations significatives entre l'adaptation au collège et la dépression, les plus fortes corrélations ayant été trouvées entre la dépression et la sous-échelle d'adaptation personnelle émotionnelle. D'autres chercheurs n'ont toutefois pas trouvé de relation significative entre la dépression et l'adaptation du collège, et ce, pour les deux genres (Lopez, Campbell et Watkins, 1986).

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

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

mentionnaient éviter davantage les grands rassemblements d'individus, mais elles rapportaient plus aller chercher du soutien d'un proche que les étudiants dépressifs (Funabiki et coll., 1980).

En ce qui a trait à l'adaptation au collège, des chercheurs ont relaté que les étudiantes se disent mieux adaptées sur le plan social que les étudiants (Baker et Siryk, 1989; Vezeau et Bouffard, 2007). Par contre, plusieurs chercheurs n'ont rapporté aucune différence significative entre les genres concernant l'adaptation académique et l'adaptation globale (Baker et Siryk, 1989; Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2008). Des corrélations plus fortes entre la dépression et l'adaptation sur les plans académique, social, personnel émotionnel, en ce qui a trait à l'attachement envers l'institution et à l'échelle globale ont été obtenues pour les étudiantes en première année au niveau collégial, soulignant ainsi la possibilité que le genre puisse influencer les relations entre l'adaptation et la dépression (Dodgen-Magee, 1992).

### ***Attitudes dysfonctionnelles et adaptation au collège***

Selon les modèles diathèse-stress, la présence de certaines vulnérabilités cognitives rend l'individu plus susceptible de développer des symptômes psychopathologiques en présence d'événements de vie stressants (Abela et Hankin, 2008). Selon une recension de Hankin et coll. (2009), les vulnérabilités cognitives découlant des théories cognitives les plus importantes sont : les schémas négatifs et les attitudes dysfonctionnelles (théorie cognitive de Beck, 1987), le style cognitif négatif (*hopelessness theory* d'Abramson, Metalsky et Alloy, 1989) ainsi que la rumination (*response styles theory* de Nolen-Hoeksema, 1991). Dans la théorie cognitive de la dépression de Beck (1987), face à un événement stressant, la présence d'attitudes dysfonctionnelles confère une augmentation de la vulnérabilité à la dépression. En effet, l'organisation des personnalités liées à la sociotropie et à l'autonomie sont constituées d'attitudes rendant un individu plus vulnérable à la dépression dans certaines circonstances (Beck, 1987).

Dans cette théorie, les attitudes dysfonctionnelles constituent des distorsions cognitives d'un individu, des pensées négatives et déformées de la réalité de ce dernier envers soi, le monde et l'avenir, ce que Beck nomme la triade cognitive. Les attitudes dysfonctionnelles se traduisent également par des croyances rigides et extrêmes dirigées envers soi et envers les autres (Hankin, 2008) notamment, sur le plan de la performance, en ce qui a trait à la réussite et, sur le plan relationnel, en ce qui a trait à la dépendance.

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

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

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

## OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

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

## MÉTHODOLOGIE

### *Participants et procédures*

Cette étude longitudinale de trois ans (2008-2010) a été réalisée auprès de 211 étudiants (124 filles et 87 garçons) ayant réalisé la transition secondaire-collégial.<sup>1</sup> Pour les besoins de la présente étude, seuls les participants étant inscrits en 5<sup>e</sup> secondaire au premier temps de mesure et inscrits respectivement en 1<sup>re</sup> année et en 2<sup>e</sup> année au collégial aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> temps de mesure ont été retenus pour les analyses. L'échantillon final (composé à 58,8 % de filles et à 41,2 % de garçons) comprend 211 étudiants, âgés de 15 à 19 ans (Temps 1 : âge moyen = 16,13, *É.T.* = 0,36; Temps 2 : âge moyen = 17,14, *É.T.* = 0,37; Temps 3 : âge moyen = 18,12, *É.T.* = 0,35) provenant de la Rive-Sud de Trois-Rivières et de la Rive-Sud de Montréal. Lorsque les participants étaient inscrits en 1<sup>re</sup> année au collège (au Temps 2 de l'étude), 62,9 % d'entre eux vivaient avec leurs parents; 11,4 % vivaient avec leur mère; 3,3 % vivaient avec leur père; 2,9 % vivaient dans une famille reconstituée; 11,9 % vivaient en garde partagée et 7,6 % ne vivaient plus avec leurs parents. Au Temps 2 de l'étude, les données recueillies quant au revenu familial annuel déclaré par les participants se situaient entre : moins de 15 000 \$ (2,1 %); entre 15 000 et 29 999 \$ (5,7 %); entre 30 000 et 44 999 \$ (14,4 %); entre 45 000 et 59 999 \$ (20,1 %); entre 60 000 et 74 999 \$ (21,1 %); plus de 75 000 \$ (36,6 %).

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

### *Instruments de mesure*

**Dépression.** Les symptômes dépressifs sont mesurés à l'aide de l'Inventaire de dépression de Beck (Beck, Steer et Brown, 1996/1998). Basé sur les critères du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition* (DSM-IV), ce questionnaire autorapporté comporte 21 items visant à évaluer les symptômes dépressifs au cours des deux dernières semaines. Cet instrument repose sur une échelle à 4 points (allant de 0 à 3), dans laquelle le répondant doit choisir l'énoncé qui correspond le mieux à sa situation (Beck et coll., 1996/1998). Par exemple, à la question portant sur la tristesse, les quatre choix d'énoncés sont : « Je ne me sens pas triste »; « Je me sens très souvent triste »; « Je suis tout le temps triste »; « Je suis si triste ou si malheureux (se), que ce n'est pas supportable ». Le score total est calculé à l'aide de la somme des scores des 21 items. Le score total maximum est de 63 et plus ce score est élevé, plus

la dépression est sévère. Le but de cet instrument est d'évaluer la sévérité de la dépression chez les individus âgés de 13 ans et plus et non de poser un diagnostic clinique (Beck et coll., 1996/1998). Cet instrument possède une bonne consistance interne. Dans la présente étude, selon les différents temps de mesure, des coefficients de consistance interne de ,90 à ,92 ont été obtenus. Dans une autre étude réalisée auprès d'étudiants au collège, le coefficient alpha du BDI-II était de ,93 (Beck et coll., 1996/1998). La version française du BDI-II, l'Inventaire de dépression de Beck (2<sup>e</sup> édition) établit les notes seuils afin d'indiquer les indices de la sévérité de la dépression suivantes : de 0 à 11 (pas de dépression); de 12 à 19 (dépression légère); de 20 à 27 (dépression modérée); > 27 (dépression sévère) (Bouvard et Cottraux, 2002).

**Distorsions cognitives.** Les distorsions cognitives sont mesurées à l'aide d'une adaptation réalisée par Power et coll. (1994) du questionnaire *Dysfunctional Attitude Scale* (DAS; Weissman et Beck, 1978) traduit en français par Bouvard et Cottraux (1998). S'appuyant sur la théorie cognitive de Beck, cet instrument sert à mesurer les distorsions cognitives, les attitudes envers soi, le monde et l'avenir reliées à la dépression (Weissman et Beck, 1978). La version adaptée du DAS de Power et coll. (1994) contient 24 items regroupés en trois sous-échelles (*Réussite*, *Dépendance* et *Autocontrôle*). Dans la présente étude, afin d'examiner les attitudes dysfonctionnelles correspondant à la sociotropie (reliées à la dépendance) et à l'autonomie (reliées à la réussite), les deux sous-échelles de Réussite et de Dépendance sont examinées. Parmi les énoncés du questionnaire, « Si j'échoue en partie, c'est aussi pire que d'échouer complètement » constitue un exemple d'énoncé pour la sous-échelle de Réussite alors que « Je ne suis rien si une personne que j'aime ne m'aime pas » constitue un exemple d'énoncé pour la sous-échelle de Dépendance. Les participants doivent indiquer à quel point ces attitudes les décrivent sur une échelle de type Likert (allant de 1 « complètement d'accord » à 7 « complètement en désaccord »). Le score total est calculé à l'aide de la somme des scores des items, le score total maximum étant de 168. Plus le score total est élevé, plus celui-ci indique une présence importante d'attitudes dysfonctionnelles (Marcotte, Marcotte et Bouffard, 2002). La version francophone ayant été validée par Marcotte et coll. (2002) auprès d'adolescents québécois (dont la moyenne d'âge était de 15,1 ans) et a été utilisée pour la présente étude. Dans l'étude de Marcotte et coll. (2002), des coefficients de consistance interne de ,76 pour l'éventail complet des attitudes dysfonctionnelles, de ,73 pour la sous-échelle Réussite et de ,69 pour la sous-échelle de Dépendance ont été rapportés. Dans la présente étude, des coefficients de consistance interne de ,81 à ,83 pour la sous-échelle Réussite et des coefficients de consistance interne de ,66 à ,71 ont été obtenus selon les différents temps de mesure.

**Adaptation au collège.** L'adaptation au collège est mesurée à l'aide de la version française du questionnaire autorapporté *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ-F, Baker et Siryk, 1989). Cet instrument mesurant l'adaptation des



étudiants au collège comporte 67 items et est divisé en quatre sous-échelles : l'adaptation académique (24 items faisant référence aux exigences scolaires du milieu collégial tels que « Je suis satisfait(e) de mon rendement scolaire au collège »), l'adaptation sociale (20 items concernant les dimensions sociales et interpersonnelles de l'adaptation au milieu collégial tels que « Je rencontre autant de gens et me fais autant d'ami(e)s au collège que je le veux »), l'adaptation sur le plan personnel émotionnel (15 items visant à déterminer de manière générale, le degré de détresse psychologique et de problèmes somatiques associés tels que « Je me sens tendu(e) ou nerveux(se) ces temps-ci ») et l'attachement envers l'institution (15 items faisant référence à la relation de l'étudiant envers son institution tels que « Je sens que je fais partie de ce collège et que j'y suis à ma place ») (Baker et Siryk, 1989). Pour les besoins de la présente étude, seules les dimensions sociale et académique de l'adaptation sont utilisées. À chaque item, l'étudiant doit indiquer son choix sur une échelle de type Likert de 9 points (allant de « 1 : ne s'applique pas du tout à moi » à « 9 : s'applique parfaitement à moi »). Selon les réponses des étudiants, la cotation s'effectue en attribuant des valeurs de 1 à 9 (allant de réponses moins adaptées à plus adaptées). La somme de tous les scores à chacun des items spécifiques d'une sous-échelle du SACQ constitue un indice de cet aspect particulier de l'adaptation au collège de l'étudiant. La somme des scores des 67 items, soit de toute l'échelle, constitue un indice de l'adaptation générale. Une meilleure adaptation au collège correspond à des scores plus élevés. Ce questionnaire a été traduit en français et validé auprès de collégiens de la région de Québec par Larose, Soucy, Bernier et Roy (1996). La fidélité test-retest du SACQ-F est bonne (sur une période de deux semaines, les coefficients de corrélation sont de ,87 pour l'adaptation académique et de ,82 pour l'adaptation sociale) (Larose et coll., 1996). Ces deux sous-échelles ont également une bonne consistance interne (alpha de Cronbach de l'adaptation académique de ,87 et de l'adaptation sociale de ,79). Dans la présente étude, des coefficients de consistance interne de ,92 ont été obtenus aux deux temps de mesure pour l'adaptation académique et des coefficients de consistance interne de ,70 à ,71 ont été obtenus pour l'adaptation sociale selon les différents temps de mesure.

## RÉSULTATS

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

Dans le but d'examiner si l'adaptation sociale et académique varie selon le genre et l'intensité de la dépression chez les étudiants, deux analyses de variance  $2 \times 2 \times 2$  à mesures répétées mixte (ANOVA) ont été effectuées en utilisant le genre (2 niveaux), la dépression (2 niveaux) et le temps de la transition (2 niveaux). Conformément aux seuils de sévérité établis par l'Inventaire de dépression de Beck (2<sup>e</sup> édition), un premier niveau de dépression a été défini par l'absence de dépression (score de 0 à 11;  $n = 170$ ) et un second niveau,

par la présence d'indices de dépression modérée à sévère (score de 20 et plus;  $n = 13$ ). Lors de la première année au collège, 6,2 % des étudiants de l'échantillon rapportent présenter des symptômes d'intensité modérée à sévère, les filles étant plus nombreuses que les garçons (10 filles : 3 garçons). Les moyennes et les écarts types en fonction du genre, du niveau de dépression et du niveau scolaire sont présentés dans le Tableau 1.

**TABLEAU 1. Moyennes et écarts types de l'adaptation au collège selon le genre, l'intensité de la dépression et le temps de la transition**

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

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

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

### Analyses de régression hiérarchique

Dans le but d'examiner d'une part, le rôle modérateur du genre et des attitudes dysfonctionnelles dans l'adaptation au collège et d'autre part, le rôle prédicteur des attitudes dysfonctionnelles et des symptômes dépressifs prétransition (en 5<sup>e</sup> secondaire) dans l'adaptation au collège des étudiants et des étudiantes, quatre analyses de régression hiérarchique ont été réalisées. D'autre part, le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant

à l'autonomie dans l'adaptation académique ainsi que le rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles correspondant à la sociotropie dans l'adaptation sociale au collège ont été examinés. Le rôle des attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite dans le cas de l'adaptation académique et reliées à la dépendance dans le cas de l'adaptation sociale ont ainsi été examinés. Contrairement aux ANOVA à mesures répétées mixte réalisées ayant utilisé les symptômes dépressifs comme variable catégorielle, ces analyses de régression hiérarchique ont été réalisées en utilisant la variable des symptômes dépressifs comme variable continue.

Pour la 1<sup>re</sup> année au collégial (le temps 2), des analyses ont été réalisées en utilisant tour à tour les deux composantes de l'adaptation au collège (sociale et académique) comme variables dépendantes et en utilisant les variables indépendantes selon l'ordre d'entrée suivant : 1) genre; 2) les attitudes dysfonctionnelles (réussite ou dépendance selon les analyses) à T1; 3) l'interaction entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles à T1; 4) les attitudes dysfonctionnelles (réussite ou dépendance) à T2; 5) l'interaction entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles à T2; 6) les symptômes dépressifs prétransition à T1; 7) les symptômes dépressifs à T2. Ces analyses ont été répétées pour la deuxième année au collégial (en remplaçant le temps 2 par le temps 3).

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

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

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

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

NOTE. A.D. = Attitudes dysfonctionnelles. Selon le temps de la transition, les variables suivantes ont été utilisées :

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

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

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

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

Le Tableau 3 présente les résultats des analyses de régression hiérarchique dans la prédiction de l'adaptation sociale pour la première et la deuxième année au collégial. Pour chacune des analyses, aucun effet significatif du genre n'a été observé. Quant aux attitudes dysfonctionnelles prétransition reliées à la dépendance, elles contribuent à prédire l'adaptation sociale lors de la 1<sup>re</sup> année au collégial ( $\beta = -,15$ ,  $p < ,05$ ), mais non lors de la 2<sup>e</sup> année ( $\beta = -,10$ , ns). Aucun rôle modérateur entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance prétransition ( $\beta = -,01$ , ns) ou post-transition (T2) ( $\beta = -,06$ , ns) lors de la 1<sup>re</sup> année ni lors de la 2<sup>e</sup> année au collège ( $\beta = -,07$ , ns) ( $\beta = -,01$ , ns) n'ont été observés. La présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance à T2 ( $\beta = -,29$ ,  $p < ,001$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale en 1<sup>re</sup> année (T2) et la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance en 2<sup>e</sup> année (T3) ( $\beta = -,20$ ,  $p < ,05$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale

en 2<sup>e</sup> année (T3). Les symptômes dépressifs prétransition (en 5<sup>e</sup> secondaire) ne prédisent pas l'adaptation sociale au T2 ( $\beta = -,10$ , ns) ni au T3 ( $\beta = -,06$ , ns) alors que la présence de symptômes dépressifs en 1<sup>re</sup> année collégiale (T2) ( $\beta = -,27$ ,  $p < ,01$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale en 1<sup>re</sup> année (T2) et la présence de symptômes dépressifs en 2<sup>e</sup> année (T3) ( $\beta = -,26$ ,  $p < ,01$ ) contribue à prédire l'adaptation sociale en 2<sup>e</sup> année (T3).

**TABLEAU 3.** Analyses du rôle modérateur du genre en lien avec les attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance et du rôle prédicteur des attitudes dysfonctionnelles et des symptômes dépressifs en 5<sup>e</sup> secondaire dans l'adaptation sociale lors de la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année au collège

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

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

**NOTE.** A.D. = Attitudes dysfonctionnelles. Selon le temps de la transition, les variables suivantes ont été utilisées :

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

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

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

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

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

académique lors des deux années au collège. Selon les temps de la transition, les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite et les symptômes dépressifs en 1<sup>re</sup> année au collégial contribuent à prédire l'adaptation académique lors de cette même année alors que la présence en 2<sup>e</sup> année au collégial de ces attitudes et de ces symptômes contribuent à prédire l'adaptation académique en 2<sup>e</sup> année au collégial. Quant à l'adaptation sociale, la présence en 1<sup>re</sup> année au collégial d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance et de symptômes dépressifs contribuent à prédire cette forme d'adaptation lors de la 1<sup>re</sup> année au collégial alors que la présence en 2<sup>e</sup> année au collégial de ces attitudes dysfonctionnelles et de symptômes dépressifs contribuent à prédire cette forme d'adaptation lors de la 2<sup>e</sup> année au collégial.

## DISCUSSION

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

### *Distorsions cognitives et adaptation au collège*

Peu d'études longitudinales ont examiné l'influence de la présence des distorsions cognitives avant et pendant la transition secondaire-collégial sur l'adaptation au collège. Les résultats de la présente étude permettent de souligner l'importance des distorsions cognitives et de démontrer que pour les deux années suivant cette transition, la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite est associée à l'adaptation académique et la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la dépendance joue également un rôle significatif dans l'adaptation sociale. De plus, la présence d'attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en 5<sup>e</sup> secondaire contribue à prédire l'adaptation sur le plan académique lors de la 2<sup>e</sup> année au collège et la présence d'attitudes dysfonctionnelles prétransition reliées à la dépendance contribue à prédire l'adaptation sur le plan social lors de la 1<sup>re</sup> année au collège. Cependant, de petites tailles d'effet ont été associées à ces résultats. Une absence d'association a été observée entre les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite en 5<sup>e</sup> secondaire et l'adaptation académique en 1<sup>re</sup> année au collégial. Dans l'ensemble, ces résultats permettent de confirmer la relation transversale entre les variables. Quant à la relation longitudinale, elle semble présente entre certaines variables.

Conformément à la théorie de Beck (1987) selon laquelle les schémas des individus dépressifs vont présenter des distorsions cognitives et selon laquelle ces schémas représentent des structures latentes, il est possible que lorsque

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

### *Symptômes dépressifs et adaptation au collégial*

Les résultats obtenus dans la présente étude révèlent que 6,2 % des étudiants de l'échantillon rapportent présenter des symptômes d'intensité modérée à sévère lors de la première année au collège. Ces étudiants se distinguent des étudiants ne présentant pas de symptômes dépressifs à la fois sur les plans de l'adaptation académique et sociale, ces derniers rapportant une meilleure adaptation. Lors des deux années au collège, la présence de symptômes dépressifs contribue à prédire des difficultés concomitantes d'adaptation académique et sociale et semble ainsi constituer un facteur de risque important en ce qui a trait à ces dimensions de l'adaptation puisque la présence de symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère semble associée à une moins bonne adaptation sociale et académique. De plus, lors de la 2<sup>e</sup> année au collégial, il a été possible d'observer que, parmi les résultats obtenus, la présence de symptômes dépressifs antérieurs, soit en 5<sup>e</sup> secondaire ou concomitants, soit en 2<sup>e</sup> année au collégial constituent les plus importants prédicteurs de l'adaptation académique.

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

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

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

### *Différences reliées au genre*

Considérant les différences reliées au genre observées quant à l'évolution des niveaux de stress et des niveaux de dépression, il est possible que tel que souligné par certains chercheurs, les changements liés à la transition secondaire-collégial affectent différemment les garçons et les filles (Conley, Kirsch, Dickson et Bryant, 2014). Chez les étudiants au collège, plusieurs résultats inconsistants en ce qui a trait aux différences reliées au genre concernant l'adaptation académique et sociale ont été rapportés par des chercheurs. Contrairement aux résultats obtenus où les étudiantes rapportaient une meilleure adaptation sociale que les étudiants (Baker et Siryk, 1989; Vezeau et Bouffard, 2007), les résultats de la présente étude ne révèlent aucune différence reliée au genre sur ce plan. Aussi, à l'instar des résultats obtenus par d'autres chercheurs (Baker et Siryk, 1989; Marcotte et coll., 2008), aucune différence significative entre les genres n'a été obtenue sur le plan de l'adaptation académique. De plus, aucun rôle modérateur n'a été observé entre le genre et les attitudes dysfonctionnelles reliées à la réussite ou à la dépendance dans l'adaptation au collège sur les plans social et académique, et ce, pour les deux années suivant cette transition postsecondaire. Si la manière de traiter l'information peut conduire à l'apparition de symptômes dépressifs (Beck, 1987), des chercheurs ont indiqué la présence de différences reliées au genre en ce qui a trait aux niveaux de stress plus élevés rapportés par les étudiantes au collège et aux stratégies d'adaptation afin de faire face au stress où les stratégies centrées sur l'émotion étaient davantage rapportées par celles-ci (Brougham et coll., 2009). À cet effet, il a été suggéré qu'afin de faire face à des événements stressants, les femmes auraient recours à des stratégies moins adaptées que celles utilisées par leurs homologues masculins, ce qui pourrait contribuer à expliquer les niveaux plus élevés de dépression de celles-ci (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998). Conformément aux différences reliées au genre où les taux de dépression des femmes sont de 1,5 à 3 fois plus élevés que les hommes à partir du début de l'adolescence (American Psychiatric Association, 2013), les résultats de la présente étude révèlent que dans l'échantillon, les filles sont près de trois fois plus nombreuses que les garçons à présenter des symptômes dépressifs modérés à sévères. Cependant, il importe de mentionner le faible échantillon de garçons présentant des symptômes dépressifs modérés à sévères dans cette étude. Or, malgré le nombre plus élevé d'étudiantes dépressives dans la présente étude, il ne ressort aucune différence reliée au genre en ce qui a trait à l'adaptation au collège sur les plans académique et social lors des deux premières années. Il



ne ressort ainsi aucune différence en ce qui a trait à ces deux formes d'adaptation au collège d'une part, entre les étudiantes et les étudiants présentant des symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère et d'autre part, entre les étudiantes et les étudiants non dépressifs pour ces années au collégial. Il semble ainsi que la présence de symptômes dépressifs d'intensité modérée à sévère affecte autant l'adaptation académique et sociale des filles que des garçons. Toutefois, il importe de souligner que lors des analyses de variance à mesures répétées mixte réalisées, le manque de puissance statistique observée due aux tailles inégales des groupes limite notre interprétation quant aux différences reliées au genre en lien avec ces analyses effectuées.

De plus, d'autres chercheurs ont indiqué que les étudiantes mentionnaient éprouver davantage de détresse psychologique après la transition comparative aux étudiants, mais que ces derniers rapportaient présenter davantage de vulnérabilités cognitives avant la transition (Conley et coll., 2014). Or, d'autres résultats ont été relatés où les étudiants rapportaient davantage de distorsions cognitives reliées à la réussite que les étudiantes, mais aucune différence reliée au genre n'a été observée quant à la présence de distorsions cognitives reliées à la dépendance (Meunier-Dubé et Marcotte, 2017). Ces résultats s'inscrivent parmi les résultats inconsistants obtenus dans la littérature en ce qui a trait aux différences reliées au genre concernant cette période développementale (Alfeld-Liro et Sigelman, 1998; Conley et coll., 2014).

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

## **LIMITES ET AVENUES DE RECHERCHE**

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

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

## NOTES

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

## RÉFÉRENCES

- Abela, J. R. Z. et Hankin, B. L. (2008). Cognitive vulnerability to depression in children and adolescents. Dans J. R. Z. Abela et B. L. Hankin (dir.), *Handbook of depression in children and adolescents: A developmental psychopathology perspective* (p. 35-78). New York, NY : The Guilford Press.
- Alfeld-Liro, C. et Sigelman, C. K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 219-244. doi : 10.1023/A:1021667813858
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Oxford University Press.

Asberg, K. K., Bowers, C., Renk, K. et McKinney, C. (2008). A structural equation modeling approach to the study of stress and psychological adjustment in emerging adults. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(4), 481-501. doi : 10.1007/s10578-008-0102-0

Baker, R. W. et Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire SACQ manual*. Los Angeles, CA : Western Psychological Services.

Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1(1), 5-37.

Beck, A. T., Steer, R. A. et Brown, G. K. (1998). *Inventaire de dépression de Beck IDB-II* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée. (Ouvrage original publié 1996)

Beck, R., Taylor, C. et Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 155-166. doi : 10.1080/1061580021000056979

Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W.-C., Newton, F. B. et Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72. doi : 10.1037/0735-7028.34.1.66

Bouvard, M. et Cottraux, J. (1998). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et psychologie* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Masson.

Bouvard, M. et Cottraux, J. (2002). *Protocoles et échelles d'évaluation en psychiatrie et psychologie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Masson.

Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M. et Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97. doi : 10.1007/s12144-009-9047-0

Cámara, M. et Calvete, E. (2012). Early maladaptive schemas as moderators of the impact of stressful events on anxiety and depression in university students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(1), 58-68. doi : 10.1007/s10862-011-9261-6

Campbell, D. G., Kwon, P., Reff, R. C. et Williams, M. G. (2003). Sociotropy and autonomy: an examination of interpersonal and work adjustment. *Journal of Personality Assessment*, 80(2), 206-207. doi : 10.1207/S15327752JPA8002\_09

Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A. et Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 2(3), 195-210. doi : 10.1177/2167696814521808

Credé, M. et Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. doi : 10.1007/s10648-011-9184-5

Dodgen-Magee, D. J. (1992). *The relationship between social, interpersonal, academic, and emotional adjustment and levels of depression in college freshmen* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 9224462).

Erdur-Baker, O., Aberson, C. L., Barrow, J. C. et Draper, M. R. (2006). Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical national samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 317-323. doi : 10.1037/0735-7028.37.3.317

Fergusson, D. M. et Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry*, 59, 225-231. doi : 10.1001/archpsyc.59.3.225

Funabiki, D., Bologna, N. C., Pepping, M. et FitzGerald, K. C. (1980). Revisiting sex differences in the expression of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(2), 194-202.

Hankin, B. L. (2008). Stability of cognitive vulnerabilities to depression: A short-term prospective multiwave study. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(2), 324-333. doi : 10.1037/0021-843X.117.2.324

Hankin, B. L., Oppenheimer, C., Jenness, J., Barrocas, A., Shapero, B. G. et Goldband, J. (2009). Developmental origins of cognitive vulnerabilities to depression: Review of processes contributing to stability and change across time. *Journal of Clinical Psychology*, 65(12), 1327-1338. doi : 10.1002/jclp.20625

- Heiligenstein, E. et Guenther, G. (1996). Depression and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 45(2), 59-64. doi : 10.1080/07448481.1996.9936863
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A. et Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du "Student Adaptation to College Questionnaire." *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 69-94. doi : 10.13140/RG.2.1.2374.1604
- Lawrence, J., Ashford, K. et Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 273-281. doi : 10.1177/1469787406069058
- Lindsey, B. J., Fabiano, P. et Stark, C. (2009). The prevalence and correlates of depression among college students. *College Student Journal*, 43(4), 999-1014.
- Lopez, F. G., Campbell, V. L. et Watkins, C. E., Jr. (1986). Depression, psychological separation, and college adjustment: An investigation of sex differences. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 52-56. doi : 10.1037/0022-0167.33.1.52
- Marcotte, D. (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études postsecondaires. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 301-327). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Marcotte, J., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141-161. doi : 10.7202/018994ar
- Marcotte, G., Marcotte, D. et Bouffard, T. (2002). The influence of familial support and dysfunctional attitudes on depression and delinquency in an adolescent population. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 363-376.
- Marcotte, D., Villatte, A. et Potvin, A. (2014). Resilience factors in students presenting depressive symptoms during the post-secondary school transition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 91-95. doi : 10.1016/j.sbspro.2014.12.335
- Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2017). Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle modérateur des distorsions cognitives. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 377-396.
- Power, M. J., Katz, R., McGuffin, P., Duggan, C. F., Lam, D. et Beck, A. T. (1994). The Dysfunctional Attitude Scale (DAS): A comparison of forms A and B and proposals for a new subscaled version. *Journal of Research in Personality*, 28(3), 263-276. doi : 10.1006/jrpe.1994.1019
- Pryor, J. H., Hurtado, S., DeAngelo, L., Palucki Blake, L. et Tran, S. (2010). *The American freshman: National norms Fall 2010*. Los Angeles, CA : Higher Education Research Institute at UCLA.
- Shaiens, D., Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage: différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires* [Rapport de recherche]. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008070-fra.pdf>
- Tremblay, G., Bonnelly, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (dir.) (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales* [Rapport de recherche]. Québec, QC : Cégep Limoilou.
- Twenge, J. M. et Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. New York, NY : Free Press.
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial* [Rapport de recherche PAREA]. Repéré à [http://www.cdc.qc.ca/parea/786692\\_vezeau\\_transition\\_joliette\\_article\\_PAREA\\_2007.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/786692_vezeau_transition_joliette_article_PAREA_2007.pdf)
- Vredenburg, K., O'Brien, E. et Krames, L. (1988). Depression in college students: Personality and experiential factors. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 419-425. doi : 10.1037/0022-0167.35.4.419
- Walker, W. F., Jr. (1996). *Family functioning and dysfunctional attitudes as predictors of adjustment to college in a first semester college population* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 9638447)

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

Wintre, M. G. et Bowers, C. D. (2007). Predictors of persistence to graduation: Extending a model and data on the transition to university model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(3), 220-234. doi : 10.1037/cjbs2007017

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

ARIANE MEUNIER-DUBÉ est titulaire d'un doctorat en psychologie en recherche et en intervention à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur les différences reliées au genre en ce qui a trait aux distorsions cognitives, au stress, à la dépression et à l'adaptation au collège pendant la transition entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial.

DIANE MARCOTTE, Ph.D., est diplômée de l'Université d'Ottawa et est professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle dirige le *Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire*. Elle est l'auteure de plusieurs programmes de prévention de la dépression tels que *Pare-Chocs* et *Zenétudes*. Ses travaux de recherche portent notamment sur l'émergence de la dépression et de l'anxiété pendant les transitions scolaires ainsi que sur l'élaboration de modèles d'interaction entre les facteurs de risque personnels, familiaux, sociaux et scolaires. [marcotte.diane@uqam.ca](mailto:marcotte.diane@uqam.ca)

ARIANE MEUNIER-DUBÉ holds a doctorate in psychology (research and intervention) from the Université du Québec à Montréal. Her research interests are gender differences related to cognitive distortions, stress, depression, and adjustment to college during high school to college transition.

DIANE MARCOTTE, Ph.D., is a graduate from the University of Ottawa and a professor in the psychology department at the Université du Québec à Montréal. She is the director of the *Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire*. She created several programs for the prevention of depression, such as *Pare-Chocs* and *Zenétudes*. Her research focuses on the development of depression and anxiety during school transition periods and on the creation of interaction models between personal, familial, social, and educational risk factors. [marcotte.diane@uqam.ca](mailto:marcotte.diane@uqam.ca)