



psycause

JUILLET 2017 – VOL. 7 N° 2

- p2 Éditorial
- p3 Objectifs et mode de fonctionnement du journal
- p4 Gagnants de la 6^e journée scientifique de l'École de psychologie
- p9 Un trouble à part entière ? :
Les conséquences biopsychosociales de la cyberdépendance chez les jeunes adultes et les adolescents
- p18 Les difficultés désirables :
Des obstacles pour favoriser l'apprentissage
- p26 La coparentalité dans les familles recomposées :
Un concept attribuable aux parents séparés et aux couples recomposés
- p34 Bourses
- p47 Congrès
- p48 Remerciements

ÉDITORIAL

Chère lectrice, cher lecteur,

Vous tenez entre vos mains (ou lisez sur votre écran) la première édition de la nouvelle orientation du Journal Psycause. Depuis près d'un an, toute l'équipe du journal travaille à ce changement de direction majeur. Désormais, le journal a comme mission de rendre accessible l'univers de la recherche aux étudiants de l'École de psychologie de façon rigoureuse et intéressante.

Le journal sera désormais composé d'articles variés en lien avec la recherche en psychologie rédigés par des étudiants parmi vous et révisés par les pairs. Ainsi, en plus d'avoir une visée éducative pour les rédacteurs et les réviseurs, le processus de révision par les pairs permet, d'une part, d'assurer la qualité de l'information qui vous sera transmise et, d'autre part, de familiariser nos collaborateurs à ce processus enrichissant. Vous trouverez, sur la page suivante, le détail concernant le processus de révision par les pairs.

Dans cette première édition officielle, vous retrouvez un compte-rendu de la 6^e Journée scientifique de l'École de psychologie ainsi que trois articles habilement rédigés par des étudiants de niveaux bachelier et doctoral, révisés par notre équipe. Vous pourrez retrouver dans cette édition des articles sur la cyberdépendance, les difficultés d'apprentissage désirables et la coparentalité. Ces articles ont été rédigés, corrigés et travaillés entre le mois d'octobre 2016 et mai 2017 : beaucoup de travail y a été investi!

De notre côté, nous travaillons déjà à la production de la deuxième édition qui paraîtra à l'hiver 2018 et nous avons encore de nombreuses idées et projets en préparation. Nous espérons que notre initiative permettra de vous familiariser davantage avec le processus de recherche en vous permettant d'acquérir des compétences utiles dans le milieu académique, tout en offrant la possibilité de faire briller la recherche en psychologie à l'échelle de la communauté universitaire. Nous sommes impatients de progresser avec vous, le tout dans le but de faire briller vos réalisations et celles de vos collègues, en plus de vous aider dans votre cheminement! N'hésitez pas à nous transmettre vos commentaires et suggestions.

Bonne lecture!

L'équipe du journal Psycause

Frédéric St-Onge – Co-éditeur en chef

Kathy Côté – Co-éditrice en chef

Émilie Binet – Correctrice en chef

Andréanne Simard – Responsable des finances

Laura Bogza – Responsable de la mise en page

Pour nous faire part de vos commentaires, suggestions et intérêts: journalpsycause@psy.ulaval.ca

OBJECTIFS ET MODE DE FONCTIONNEMENT DU JOURNAL

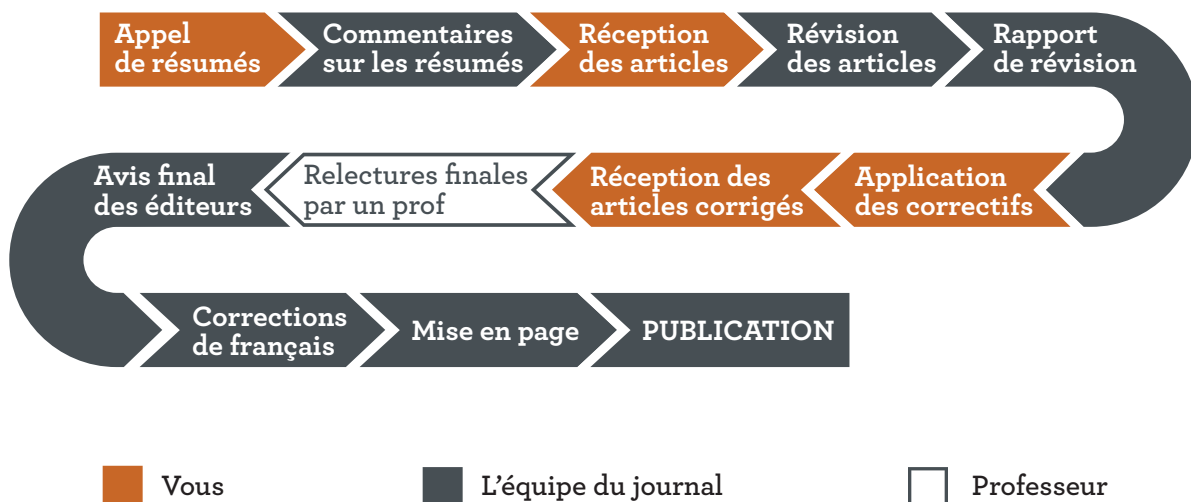
La création du journal dans sa forme actuelle visait les objectifs suivants:

(1). Informer et initier les étudiants de premier cycle au processus de révision par les pairs. Notre objectif premier est donc d'initier les étudiants au monde de l'écriture/de la révision scientifique.

(2). Vulgariser et diffuser les travaux et projets de recherche des étudiants de recherche dirigée, à la maîtrise et au doctorat à l'ensemble de l'École de psychologie, mais aussi à la communauté universitaire.

(3). Offrir une plateforme annuelle sur les bourses disponibles en recherche et les conférences à venir dans l'année suivant la publication dans tous les domaines liés à la psychologie.

Pour la publication de ces articles, le journal s'est doté d'une structure de révision par les pairs. Le processus de publication et de révision a été appliqué pour la première fois d'octobre 2016 à juin 2017. La seule étape qui n'a pas été appliquée pour la première édition est la révision finale par un professeur. En effet, étant en édition pilote, nous avons manqué de temps pour appliquer cette étape cette année. Elle fera néanmoins partie intégrante du processus dès l'an prochain grâce à la générosité des professeurs de l'École de psychologie. Bien entendu, le reste du processus sera également amélioré selon les commentaires reçus des auteurs et des réviseurs. Toute idée ou commentaire quant au processus est bienvenu! Vous pouvez nous écrire au journalpsycause@psy.ulaval.ca



GAGNANTS DES PRIX D'EXCELLENCE ET « COUP DE CŒUR DU PUBLIC »

Le 22 février 2017 a eu lieu la 6^e Journée scientifique de l'École de psychologie (JSEP). Cette journée avait pour objectif de promouvoir l'intérêt envers la recherche, que ce soit de façon générale ou plus précisément envers les différents projets de recherche en cours au sein de l'École.

Lors de cette journée, les professeurs et les étudiants de tous les cycles travaillant au sein des différents laboratoires de recherche de l'École étaient invités à présenter leurs travaux de recherche et les expériences auxquelles ils contribuent via des présentations orales ou par affiche. Tout au long de la journée, des juges (étudiants au doctorat, professionnels de recherche, post-doctorants et professeurs) ont évalué les présentations orales et par affiches en

vue d'identifier les étudiants dont la présentation se démarquait suffisamment pour se mériter des prix d'excellence. Par ailleurs, les participants étaient invités à voter pour la présentation orale et la présentation par affiche qu'ils ont préférées afin d'identifier les étudiants qui se mériteraient le prix « coup de cœur du public ». Voici les résumés des présentations gagnantes. Félicitations à tous les gagnants!

Prix d'excellence – Présentation orale au baccalauréat

Santé mentale dans la première année suivant un traumatisme crânio-cérébral: Accès et besoins perçus de services et stratégies d'autogestion

Frédéric ST-ONGE, Simon BEAULIEU-BONNEAU, & Marie-Christine OUELLET

INTRODUCTION: Plusieurs études, tant nationales qu'internationales, indiquent une prévalence élevée de troubles psychiatriques après un traumatisme crânio-cérébral (TCC). Néanmoins, très peu documentent si les individus ayant des difficultés de santé mentale reçoivent des services ou encore décrivent les stratégies d'autogestion qu'ils utilisent pour gérer ces difficultés. **OBJECTIFS:** Documenter de manière longitudinale sur la première année post-accident (1) le besoin perçu et l'utilisation des services de santé

mentale (incluant la médication) chez des individus ayant subi un TCC et ayant reçu un diagnostic de l'Axe I, (2) les stratégies d'autogestion utilisées pour réduire leurs difficultés perçues et (3) les différentes barrières perçues nuisant à l'accès à des services pour améliorer leur santé mentale. **MÉTHODE:** 236 personnes hospitalisées pour un TCC ont complété à 4, 8 et 12 mois postaccident une entrevue diagnostique basée sur les critères du DSM-IV (Mini International Neuropsychiatric Interview) et des questionnaires mesurant le

besoin perçu et l'utilisation de service de santé mentale ainsi que les stratégies d'autogestion et les barrières perçues à l'obtention de services.

RÉSULTATS : Près du tiers des individus ayant un diagnostic psychiatrique rapporte ne pas avoir consulté un professionnel dans les derniers 4 mois, et ce, à tous les temps de mesure. Près de 14% ne présentant pas de diagnostic en santé mentale utilisent tout de même des antidépresseurs. Jusqu'à 32% rapportent consommer de l'alcool et 15% de la drogue pour gérer leurs difficultés psychologiques. Les barrières d'accès

à des services les plus fréquentes sont le manque de moyens financiers et les listes d'attente.

IMPLICATIONS : Ces résultats illustrent que davantage de recherche est nécessaire pour permettre une meilleure offre de soins aux personnes aux prises avec les suites d'un TCC. De ce fait, l'enseignement de stratégies d'autogestion efficaces pourrait être envisagé. Des ressources accrues pour pallier aux différentes barrières perçues pourraient également augmenter la qualité de vie et la participation des personnes ayant subi un TCC.

Prix d'excellence – Présentation orale au cycle supérieur (ex æquo) et Prix « coup de cœur du public » – Présentation orale (ex æquo)

Les déterminants cognitifs de la théorie de l'esprit en schizophrénie

Élisabeth THIBAUDEAU, Amélie M. ACHIM, & Caroline CELLARD

La schizophrénie est la maladie la plus incapacitante dans sa phase aiguë et demeure la 9^e plus incapacitante en phase stabilisée. Malgré un bon contrôle des symptômes cliniques (ex. hallucinations), des difficultés fonctionnelles persistent au niveau social et occupationnel. 40 à 80% de la variance des difficultés fonctionnelles s'expliquerait par les déficits cognitifs. Parmi l'ensemble des fonctions cognitives, la théorie de l'esprit (TdE), soit la capacité à inférer les états mentaux d'autrui, serait le meilleur prédicteur du fonctionnement. La TdE est une fonction complexe impliquant des fonctions de la cognition sociale (ex. reconnaissance d'émotion), mais aussi des fonctions cognitives non sociales (ex. mémoire, flexibilité). De nombreuses études corrélationnelles ont montré des associations entre les fonctions cognitives non sociales et la TdE en schizophrénie, mais ces relations demeurent encore peu comprises. Cela limite l'évaluation neuropsychologique des déficits de TdE en schizophrénie, mais également la mise sur pied de cibles de traitement pertinentes

en remédiation cognitive. L'objectif de la thèse est d'identifier les déterminants cognitifs de la TdE en schizophrénie. Les résultats d'une première étude de traitement en remédiation cognitive seront présentés. Cette étude vise à évaluer l'effet d'un programme de remédiation cognitive non sociale sur la performance en TdE en schizophrénie. Les résultats de cette étude montrent une amélioration significative de la TdE chez tous les patients et une amélioration des fonctions cognitives les plus déficitaires au pré-test, pour chaque participant. Ces résultats montrent qu'il est possible d'améliorer la TdE en optimisant le fonctionnement cognitif non social. Ils démontrent également l'importance de la prise en charge personnalisée en remédiation cognitive pour favoriser, ultimement, la réinsertion sociale des individus atteints de schizophrénie.

Prix d'excellence – Présentation orale au cycle supérieur (ex æquo)

Améliorer l'humeur et la cognition dans le vieillissement pathologique par la pleine conscience, ça fonctionne ?

Eddy LAROUCHE

Les personnes âgées ayant un trouble cognitif léger amnésique sont particulièrement à risque de développer la maladie d'Alzheimer. Chez plusieurs, les déficits cognitifs s'accompagnent de symptômes neuropsychiatriques, qui contribuent à augmenter le risque de déclin et à alourdir le profil symptomatologique. Les interventions basées sur la pleine conscience (IBPC) ont permis d'améliorer le profil psychologique et cognitif de plusieurs populations cliniques et cette étude vise à étudier leur efficacité dans le trouble cognitif léger amnésique. 40 participants ont

été recrutés pour cet essai randomisé contrôle et ont été aléatoirement assignés à une IBPC (n = 20) ou à une intervention de psychoéducation sur le vieillissement (n = 20). Les participants ont répondu à des questionnaires sur leurs symptômes dépressifs et anxieux et sur leur qualité de vie, de même qu'à des tâches informatiques évaluant la cognition pré- et post-intervention, de même que 3 mois plus tard. La présentation abordera les résultats obtenus suite à l'IBPC en comparaison au groupe contrôle, ainsi que les variables qui médient ou modèrent l'efficacité de l'IBPC.

Prix d'excellence – Présentation par affiche au baccalauréat

Examen pupillométrique de l'impact du niveau concentration sur la capture attentionnelle auditive

Johnathan CRÉPEAU, Alexandre MAROIS, & François VACHON

La présentation d'un son rare qui dévie du contexte dans lequel il est présenté est reconnue pour créer une réorientation involontaire de l'attention. Cette réponse d'orientation (RO) est généralement accompagnée d'une diminution de la performance à une tâche réalisée simultanément (effet de déviation). Effectuer une tâche requérant un niveau de concentration élevé permettrait toutefois de se prémunir contre cet effet. En utilisant la réponse pupillaire, un index psychophysique valide de la RO, la présente étude vise à vérifier si la réduction de l'effet de déviation via l'augmentation du niveau de concentration provient d'une réduction de la réponse attentionnelle au son déviant, ou si elle provient plutôt d'un contrôle cognitif exercé suivant la

RO. Les participants effectuent une tâche de rappel sériel qui consiste à rappeler une séquence visuelle de chiffres dans leur ordre de présentation. Afin de varier le niveau de concentration exigé, la difficulté de la tâche est manipulée en entourant les chiffres à rappeler d'un ensemble de distracteurs composé du même caractère (condition facile) ou de caractères différents (condition difficile). Une séquence de sons à ignorer accompagne chaque liste visuelle. Ces séquences sont toutes composées de chiffres prononcés dans une même voix sauf aux essais déviants, où un chiffre est prononcé dans une voix différente. Les analyses effectuées révèlent que la performance de rappel aux essais déviants est diminuée uniquement dans la condition

facile, reproduisant l'effet protecteur du niveau de difficulté de la tâche. Par ailleurs, l'amplitude de la réponse pupillaire au son déviant est plus grande dans la condition facile que dans la condition difficile, suggérant une RO amoindrie en condition difficile. Ces résultats

appuient l'hypothèse selon laquelle la diminution de l'effet de déviation avec l'augmentation du niveau de concentration requis découle d'une réduction de la RO au son déviant.

Prix d'excellence – Présentation par affiche au cycle supérieur et Prix « coup de cœur du public » – Présentation par affiche

Soutien parental reçu lors du dévoilement d'une agression sexuelle vécue à l'enfance et problèmes relationnels/conjugaux à l'âge adulte

Édith GOSSELIN, Chloé LABADIE, Marie-Pier VAILLANCOURT-MOREL, Natacha GODBOUT, & Stéphane SABOURIN

Les victimes d'agression sexuelle à l'enfance (ASE) sont à risque de développer une multitude de symptômes de détresse psychologique qui peuvent se perpétuer jusqu'à l'âge adulte et nuire au développement et à la stabilité des relations conjugales (Briere, Runtz, 2003). La nature et l'ampleur de ces séquelles sont associées à la sévérité de l'abus, mais aussi à la qualité du soutien parental reçu par l'enfant (Berthelot et al., 2003; Charuvastra & Cloitre, 2008; Godbout et al., 2014). Considérant que le soutien reçu suite au dévoilement de l'ASE est un élément pouvant affecter la symptomatologie ultérieure, il est intéressant d'en évaluer les corrélats relationnels et conjugaux à l'âge adulte. Dans ce contexte, la présente étude a pour but de déterminer la prévalence du dévoilement de l'ASE au parent non abuseur et d'examiner comment le soutien parental est associé à divers indicateurs de la qualité des relations de couple (i.e. attachement amoureux ainsi que la détresse psychologique, sexuelle et conjugale). Un échantillon de 1309 participants a été recruté au sein de la communauté afin de répondre à des questionnaires en ligne

portant sur les antécédents d'ASE, le soutien reçu suite à cet événement, l'attachement (ECR-12), la détresse psychologique (ISP), la satisfaction conjugale (DAS) et la satisfaction sexuelle (MGSS). Parmi l'échantillon, 19.1 % (n = 250) ont rapporté avoir vécu une ASE. Parmi ces victimes d'ASE, 15.6 % (n = 39) ont rapporté avoir reçu du soutien suite au dévoilement, 17.6 % (n = 44) ont reçu un soutien ambigu alors que 66.8 % (n = 167) n'ont jamais dévoilé l'ASE. Les analyses acheminatoires indiquent que, conformément à nos hypothèses, le fait d'avoir obtenu un soutien parental ambigu est associé avec de plus grandes difficultés d'attachement (anxiété d'abandon et évitement de l'intimité), qui sont également associées à plus de détresse psychologique, conjugale et sexuelle. Ces résultats démontrent le rôle protecteur du soutien parental obtenu suite au dévoilement d'une ASE dans le développement de répercussions psycho-sexo-relationnelles suite à l'ASE.

Prix « coup de cœur du public » – Présentation orale (ex æquo)

La méthode kangourou avec des papas de bébés prématurés

Karl LAROUCHE, William GILBERT, Étienne GAGNON, & Valérie GINGRAS

Une naissance prématurée peut être stressante pour les pères et affecter la relation qu'ils développent avec leur bébé. La présente étude s'intéresse à l'expérience de stress physiologique des pères (mesurée par le cortisol salivaire) pendant le premier port de leur bébé prématuré en méthode kangourou (MK). Elle a pour objectif de décrire le stress vécu par les pères pendant le port en MK ainsi que d'expliquer les différences individuelles de cette expérience par le sentiment de compétence parentale des pères, leur perception de stress de l'environnement des unités de soins intensifs néonataux (USIN) et leur conception du rôle de père. Quarante-sept pères ont rempli des questionnaires mesurant les trois prédicteurs avant de porter leur bébé en MK pendant une période d'une heure et fourni des échantillons de cortisol salivaire à six reprises avant, pendant et après le port du bébé. Des analyses de courbes de croissance dressent le

portrait du niveau initial de stress des pères, de même que son changement pendant la période de port en MK. Elles permettent de quantifier l'ampleur de la variabilité des expériences paternelles (différences individuelles). Des analyses subséquentes déterminent les contributions de la perception que les pères ont des USIN, leur sentiment de compétence et leur endossement du rôle de père soignant à la compréhension du stress ressenti pendant leur première expérience de MK. Enfin, cette étude permettra également d'enrichir les connaissances quant à l'expérience vécue en MK chez ces pères et de mieux comprendre son rôle sur la compétence parentale dans l'enseignement d'une tâche à 3 mois d'âge corrigé. Les retombées pour l'intervention auprès des pères en USIN seront discutées.

ARTICLES

UN TROUBLE À PART ENTIÈRE ? : LES CONSÉQUENCES BIOPSYCHOSOCIALES DE LA CYBERDÉPENDANCE CHEZ LES JEUNES ADULTES ET LES ADOLESCENTS

Jacques LE BOUTHILLIER & Charles-Antoine GARNEAU, étudiants au Baccalauréat en psychologie
École de psychologie, Université Laval, Québec, QC, Canada

Résumé

Internet a bouleversé nos habitudes et fait désormais partie intégrante de nos vies. En dépit de ses nombreux avantages, l'avènement de cette technologie a mené à l'apparition de certaines conséquences découlant de son utilisation. En effet, un nombre préoccupant de personnes montrent des signes de dépendance au monde virtuel et les jeunes de moins de 25 ans semblent particulièrement vulnérables. Cet article met l'accent sur les principales conséquences (1) biologiques, (2) psychologiques et (3) sociales de la cyberdépendance chez les adolescents et les jeunes adultes. Les connaissances actuelles révèlent que les conséquences biologiques, majoritairement indirectes, s'expliqueraient par les mauvaises habitudes de vie adoptées par les cyberdépendants. La cyberdépendance serait également associée au développement et au maintien de nombreux troubles psychologiques et psychiatriques comorbides. Les recherches montrent ensuite de multiples impacts de la cyberdépendance au niveau relationnel, autant sur le plan social, familial, conjugal, professionnel que financier. Malgré le fait que la cyberdépendance ne soit toujours pas répertoriée comme un trouble distinct, les écrits scientifiques reflètent bien l'ampleur de la problématique et les nombreuses conséquences qui peuvent en découler.

Mots-clés: cyberdépendance, Internet, conséquences, jeunes adultes, adolescents

Abstract

Internet has changed our habits and is now an integral part of our life. Despite its many advantages, the advent of this technology has led to the emergence of certain consequences arising from its use. Indeed, a worrying number of people show signs of dependence to the virtual world and young people under 25 seem particularly vulnerable. This article focuses on the main (1) biological, (2) psychological and (3) social consequences of cyber addiction in young adults and adolescents. The literature reveals that the biological consequences, are related to the bad life habits adopted by the cyber-dependents. Cyberaddiction is also associated with the development and maintenance of many comorbid psychological and psychiatric disorders. Research shows the multiple impacts of cyberaddiction on social, family, marital, professional and financial levels. Even though cyberaddiction is still not listed as a distinct disorder, the literature clearly reflects the magnitude of the problem and the numerous consequences that can arise from it.

Key words: Cyberaddiction, Internet, consequences, young adults, teenagers

En peu de temps, l'Internet est devenu mondialement connu et a profondément changé les habitudes, les mentalités et les comportements de nos sociétés (Benguigui, 2009). Actuellement, pour la majorité de la population, Internet fait partie intégrante de leur vie. En date du 30 juin 2016, 89% de la population de l'Amérique du Nord étaient des usagers d'Internet (Miniwatts Marketing Group, 2016). Peu après son apparition au grand public dans les années 1990, certaines études ont vu le jour et ont révélé que son utilisation n'est pas sans risque. Internet pourrait éventuellement mener à des comportements et des conséquences néfastes sur plusieurs sphères de vie. Ainsi, au rythme où l'Internet entre dans le quotidien des gens, il est facile de penser que le nombre de personnes à risque ne peut qu'augmenter (Landry, 2001).

La cyberdépendance n'a pas été officiellement reconnue par la communauté scientifique et médicale, et elle n'est pas incluse dans le « Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5^e édition (DSM-5) » (Américain Psychiatric Association, 2013). En effet, il n'existe pas de consensus entre les chercheurs et les cliniciens sur l'appellation de ce trouble et sur sa classification. Toutefois, le DSM-5 contient un chapitre intitulé « Troubles liés aux substances et les troubles addictifs » qui inclut actuellement le jeu pathologique, trouble qui pourrait s'apparenter à la cyberdépendance. Des critères ont également été proposés par l'Association Américaine de Psychiatrie (APA) pour le trouble du jeu vidéo sur Internet (Internet Gaming Disorder) (Américain Psychiatric Association, 2013). En revanche, faute d'évidences et d'études approfondies, le trouble n'est pas inclus officiellement dans le DSM-5 à ce jour. Toutefois, plusieurs des critères pour le trouble du jeu sur Internet s'apparentent à ceux proposés dans la littérature pour la cyberdépendance (Sergerie, 2014). En effet, la cyberdépendance se manifeste par une utilisation obsessive et incontrôlée des technologies ou des moyens

de communication en ligne qui persiste dans le temps et qui entraîne un sentiment de détresse et/ou des difficultés sur le plan du fonctionnement social, psychologique, scolaire ou professionnel (Caplan, 2002; Young, 1998, 2004).

Un nombre grandissant de personnes montrent des signes de dépendance au monde virtuel et les jeunes semblent particulièrement vulnérables à cause de la place importante que prend l'informatique pour leur génération (Wallace, 2014). En ce qui concerne la prévalence dans la population en général, il est difficile d'obtenir des statistiques représentatives en raison du fait qu'il n'y a pas de critères spécifiques pour définir la cyberdépendance et qu'il ne s'agit pas encore d'un trouble distinct et unique (Américain Psychiatric Association, 2013). Toutefois, selon Benguigui (2009), 57% des cyberdépendants auraient moins de 25 ans. De plus, certaines études réalisées en Chine, en Corée du Sud, en Grèce, en Norvège et en Iran, estiment qu'entre 2% et 11% des adolescents seraient cyberdépendants (Aboujaoude, 2010). Finalement, certains auteurs observent que les utilisateurs qui ont recours aux applications interactives comme les jeux en ligne et les salles de conversation (plateforme de discussion en ligne pour les utilisateurs) seraient plus à risque de développer une cyberdépendance (Wang, Zhou, Lu, Wu & Deng, 2011). L'accessibilité, l'anonymat, le sentiment de sécurité et la facilité d'utilisation donneraient une façade attirante aux applications interactives. Les cyberdépendants ont tendance à voir Internet comme une façon de s'évader de leurs obligations et de leurs contraintes. Plus le plaisir et le sentiment de liberté perdurent, plus la personne semble susceptible de devenir cyberdépendante. Par contre, le plaisir ressenti n'est souvent que temporaire, car les conséquences des obligations non remplies se font inévitablement rapidement sentir et affectent éventuellement la vie réelle (Landry, 2001).

Ce relevé de littérature vise à permettre au lecteur de mieux comprendre l'ampleur de la

cyberdépendance, particulièrement chez les jeunes adultes. En effet, les écrits scientifiques révèlent que la situation est particulièrement préoccupante pour ce groupe d'âge, et il s'avère donc pertinent de se concentrer sur ces individus. Puisqu'il s'agit d'un trouble encore méconnu, dresser un portrait des conséquences de ce trouble permet une meilleure compréhension de la problématique et représente un pas de plus vers la reconnaissance de cette problématique comme une psychopathologie officielle. Ainsi, le présent article propose un survol des conséquences biologiques, psychologiques et sociales de la cyberdépendance chez les jeunes adultes. Finalement, il est essentiel de préciser que ce relevé de littérature se concentre sur la cyberdépendance sans spécification, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de distinctions entre les différents types de cyberdépendance, soit: la cyberdépendance à caractère relationnel, la cyberdépendance à caractère monétaire, la cyberdépendance aux jeux, la cyberdépendance à caractère informationnel et la cyberdépendance à caractère sexuel (Sergeie, 2014).

Conséquences biologiques

Les ouvrages et articles scientifiques qui traitent spécifiquement de la cyberdépendance et des conséquences biologiques sont plutôt rares (5 articles sur PubMed en 2017 avec les mots-clés «Internet addiction», «Biological» et «Consequences»). À vrai dire, lorsqu'il est question des effets biologiques de la cyberdépendance, les travaux portent essentiellement sur les conséquences des habitudes alimentaires et du style de vie adoptés par les cyberdépendants.

Tout d'abord, en 1998, Young, une psychologue spécialisée en cyberdépendance, souligne brièvement que le fait d'être assis devant l'ordinateur pendant de longues périodes peut causer un manque d'exercice, des tensions au niveau du dos et de la fatigue visuelle. Des études plus récentes montrent également des effets néfastes de la cyberdépendance sur la santé physique.

En 2010, dans une étude effectuée auprès de 853 adolescents âgés entre 13 et 15 ans de la Corée et mettant spécifiquement l'accent sur ce sujet, les chercheurs indiquent que la cyberdépendance a des effets significatifs sur le style de vie et les habitudes alimentaires. En effet, les auteurs mentionnent que les cyberdépendants mangent de plus petits repas, ont moins d'appétit, sautent des repas ou suivent un régime constitué uniquement de collations comparativement aux utilisateurs non dépendants d'Internet, menant ainsi à des carences alimentaires et nutritives. Les auteurs soulignent que les groupes alimentaires des produits laitiers, des viandes et substituts et des fruits et légumes sont les catégories les plus touchées par les changements d'habitudes alimentaires des utilisateurs excessifs d'Internet (Kim et al., 2010). Par ailleurs, il est pertinent de prendre en considération que, d'une part, une consommation adéquate de produits laitiers durant l'adolescence permet un apport en calcium, essentiel à la croissance des os (Petrie, Stover et Horswill, 2004). D'autre part, les vitamines et minéraux des fruits et légumes sont essentiels, entre autres, pour la production d'énergie, la santé des os et le fonctionnement adéquat du système immunitaire (Byrd-Bredbenner, Moe, Berning et Kelley, 2015; Omenn, 1996). Finalement, toujours selon cette étude, les cyberdépendants sont plus susceptibles d'être exposés à des publicités sur le tabac et l'alcool et donc plus à risque de fumer et de consommer des produits alcoolisés. Les résultats de cette étude montrent que les cyberdépendants seraient plus à risque d'avoir des habitudes pouvant avoir un impact sur leur développement et leur santé (Kim et al., 2010; Reed, Vile, Osborne, Romano et Truzoli, 2015).

Davantage d'attention semble avoir été portée sur les troubles du sommeil associés à la cyberdépendance. Ainsi, en 1998, avant même l'arrivée du populaire réseau social «Facebook» (2004) ainsi que de plusieurs jeux de rôle en ligne comme «World of Warcraft» (2004), une étude effectuée par Young (1998) montre que la cyberdépendance peut avoir des incidences non

négligeables sur le sommeil. En effet, afin de s'adapter à l'utilisation excessive d'Internet, les cyberdépendants négligent leur durée normale de sommeil. En ce sens, ils restent éveillés et réduisent leurs heures de sommeil en sachant qu'ils doivent se lever très tôt le lendemain pour le travail ou l'école. Selon une autre étude réalisée auprès de 719 étudiants chinois, 52% des 124 étudiants jugés cyberdépendants souffriraient également d'insomnie (Cheung & Wong, 2011).

Concernant l'association entre l'insomnie et la cyberdépendance, des écrits scientifiques commencent à être publiés depuis le début des années 2010. En 2013, une étude a été effectuée au Pérou montrant une association entre la dépendance à «Facebook» et la qualité de sommeil (Wolniczak et al., 2013). Une étude en particulier, réalisée à Hong Kong en 2011, vient appuyer plusieurs constats effectués durant la dernière décennie. En effet, cette étude est fondamentale puisqu'elle vient mettre en lumière l'association entre l'insomnie, la cyberdépendance et la dépression chez les adolescents. En effet, les résultats montrent que sur 17,2% de cyberdépendants identifiés dans un groupe d'adolescents chinois, 51,7% sont identifiés comme insomniaques et 58,9% comme dépressifs (Cheung & Wong, 2011). Ainsi, il semble y avoir une association entre l'insomnie et la cyberdépendance, ainsi qu'entre la cyberdépendance et la dépression.

Finalement, en 2013, une étude sur la cyberdépendance réalisée auprès de 605 étudiants égyptiens, a obtenu des résultats qui résument les grandes lignes des conséquences biologiques se retrouvant dans la littérature. En effet, les cyberdépendants peuvent souffrir de plusieurs impacts négatifs, comme une perte significative d'énergie, un mal de dos, une sécheresse oculaire, des habitudes alimentaires malsaines et des problèmes de sommeil fréquents en raison des longues périodes de sédentarité où ils se retrouvent assis devant leur ordinateur (Nabil Kamal Abd & El-Hamed Mosallem, 2013). À la

lumière de ces études, il apparaît que plusieurs conséquences biologiques sont présentes chez les adolescents. Comme ces derniers se situent dans une période de croissance physiologique cruciale, cette forme de dépendance les place alors dans une position où leur santé physique devient particulièrement vulnérable.

Conséquences psychologiques

En ce qui concerne les incidences psychologiques de la cyberdépendance, une étude montre que les cyberdépendants ont tendance à avoir une variété de comorbidités psychiatriques et psychologiques. Ainsi, la cyberdépendance peut avoir un impact négatif sur la santé mentale des jeunes adultes, mais les gens atteints d'un trouble de santé mentale seraient également plus vulnérables à la cyberdépendance (Alavi, Maracy, Jannatifard & Eslami, 2011).

Tout d'abord, un grand nombre d'études montrent que des troubles psychologiques sont souvent associés à divers types de dépendances, comme la dépression et l'alcoolisme. Ainsi, comme certaines autres dépendances, le niveau de dépression tend à augmenter chez ceux qui deviennent cyberdépendants (Young & Rodgers, 1998). Young et Rodgers (1998) ont fait ressortir une association entre la dépression et le nombre d'heures d'utilisation d'Internet. Plus récemment, en 2013, le lien entre la dépression et la cyberdépendance a encore une fois été observé dans une étude (Yau, Potenza & White, 2013). Toutefois, il semble probable que l'augmentation du niveau de dépression ne soit pas reliée directement à l'utilisation d'Internet, mais bien au fait d'être isolé socialement pendant une longue période de temps (Young & Rodgers, 1998). Dans le but de comprendre l'impact majeur de la cyberdépendance sur les symptômes de dépression, une étude révèle que les adolescents montrant des signes de cyberdépendance sont 2,5 fois plus enclins à développer des symptômes dépressifs après une période de neuf mois d'utilisation excessive (Lam & Peng,

2010). Les individus dépressifs peuvent également se servir d'Internet comme une sorte d'auto-médication, ce qui risque de causer davantage de symptômes dépressifs (Jang, Hwang & Choi, 2008). En effet, les écrits scientifiques indiquent que la dépression est un facteur significatif dans le développement de certaines dépendances (Young & Rodgers, 1998). Il y aurait donc une association bidirectionnelle entre la dépression et la cyberdépendance où l'apparition de l'une favorise l'apparition de l'autre. D'ailleurs, la cyberdépendance et la dépression partagent de nombreux facteurs de risque environnementaux, génétiques, familiaux ou liés aux mécanismes inadaptés de gestion du stress. En effet, l'hérédité, le fait d'être atteint d'une maladie biologique, la présence de facteurs de stress importants dans la vie de la personne et la dépendance à une substance sont quelques-uns des facteurs de risque communs à ces deux troubles. Sans compter que la cyberdépendance et la dépression peuvent aggraver la sévérité l'un de l'autre (Jang, Hwang & Choi, 2008).

Par ailleurs, l'utilisation excessive d'Internet a également des effets au niveau de l'impulsivité et du contrôle de soi. L'utilisation d'Internet se caractérise par des réponses rapides procurant des récompenses immédiates. Par exemple, le fait de voir directement les réactions d'autres personnes sur les réseaux sociaux après avoir partagé du contenu fournit à l'utilisateur une rétroaction instantanée. De ce fait, les cyberdépendants passent beaucoup de temps dans un univers submergé de gratifications instantanées. Le temps consacré à leur dépendance fait également en sorte qu'ils investissent moins de temps dans les autres sphères de leur vie, comme les relations sociales, lesquelles engendrent de la gratification moins rapidement. Par conséquent, en raison de la faible exposition au délai de gratification du plaisir, les utilisateurs excessifs d'Internet auraient moins d'occasions de développer le contrôle de leurs impulsions (Huston, Wright, Marquis & Green, 1999).

En ce qui concerne les traits de personnalité, non seulement les cyberdépendants ont tendance à avoir un moins bon contrôle de soi, mais ceux-ci rapportent souvent davantage de tendances agressives et narcissiques, moins d'accomplissement dans le monde réel et une moins bonne estime de soi (Kim, Namkoong, Ku & Kim, 2008; Wei, Chen, Huang & Bai, 2012). De façon générale, les dépendants à Internet seraient centrés sur eux-mêmes et impulsifs (Landry, 2001). Pour ce qui est de l'agressivité, plusieurs activités sur Internet, spécialement certains jeux en ligne, offriraient un endroit privilégié où les jeunes adultes peuvent exprimer, sans restriction, de la violence et de l'hostilité qui sont prohibées dans le monde réel (Ko, Yen, Chen, Yeh & Yen, 2009). En effet, Internet offre des endroits où l'audace pour réaliser certains comportements peut être poussée plus loin que dans le quotidien, puisque les gens sont moins directement affectés par les conséquences de leurs actes (Moatti, 2002). De ce fait, plusieurs études suggèrent que la violence que l'on retrouve dans les jeux en ligne serait associée à la fréquence des comportements d'agressions dans le monde réel (Greitemeyer & Mügge, 2014). Cette association a aussi été démontrée chez les adolescents (Ko, Yen, Chen, Yeh & Yen, 2009). En fin de compte, les jeunes adultes utilisant l'ordinateur presque tous les jours durant leur développement sont moins enclins à acquérir des compétences leur permettant d'exprimer convenablement leurs émotions comme la colère et l'agressivité (Senormancr, Konkan, Guçlu & Senormancr, 2014). Par conséquent, la capacité des adolescents à s'exprimer dans un contexte social s'en trouve affaiblie (Moatti, 2002).

Lorsqu'il est question des individus qui ont un trouble d'anxiété sociale, la littérature indique qu'ils sont plus à risque de développer une cyberdépendance (Wei, Chen, Huang & Bai, 2012). Puisque sur Internet ils ne sont pas confrontés aux indices non verbaux et aux signaux de désapprobation de leurs pairs, la communication sur Internet est donc pour eux moins redoutable.

Certaines craintes sont alors dissipées et cela a pour effet de renforcer le comportement de dépendance (Landry, 2001). En effet, une étude montre que les interactions sur Internet ont pour effet de diminuer le niveau d'anxiété, particulièrement pour les personnes ayant une peur élevée des situations sociales. Par exemple, dans l'éventualité où une situation embarrassante se présente sur Internet, il est possible de s'échapper plus facilement (Yen, Yen, Chen, Wang, Chang & Ko, 2011). Toutefois, le détachement social que subissent les cyberdépendants peut amener des frustrations dans leur vie réelle. Tout compte fait, les individus déjà vulnérables à l'anxiété ont plus de risques de se réfugier devant leur ordinateur, ce qui aura comme impact psychologique d'amplifier les symptômes d'anxiété lorsque ceux-ci se retrouveront en situation d'interaction sociale (Wei, Chen, Huang & Bai, 2012). Bien entendu, toutes ces conséquences psychologiques de la cyberdépendance auront un impact sur le fonctionnement social des individus.

Conséquences sociales

Les conséquences sociales de la cyberdépendance touchent un grand nombre d'aspects liés aux relations et ont des répercussions à divers niveaux, soit social, familial, conjugal, professionnel et financier (Achab & al., 2011). En effet, le temps passé sur Internet incite à négliger le développement et le maintien de relations interpersonnelles (Landry, 2001). Landry a affirmé, en 2001, que les relations de couple sont généralement les plus atteintes. Également, une étude effectuée sur des adolescents indique qu'il y aurait une association positive entre la cyberdépendance et les dysfonctionnements familiaux. Ainsi, les jeunes adultes qui utilisent Internet sont plus à risque d'entretenir une dynamique familiale problématique causée par l'isolement et leur manque d'habiletés relationnelles (Tsitsika & al., 2011).

L'Internet est, en apparence, un environnement favorable permettant aux personnes solitaires de développer des relations sociales. Évidemment,

les individus peuvent être anonymes et leurs gestes non verbaux ne sont pas exposés (Morahan-Martin & Schumacher, 2003). Le sentiment d'excitation, de bien-être et de puissance amène parfois un baume pour la tristesse, la frustration ou l'ennui. De plus, l'accès à Internet peut se faire en tout temps et l'individu peut rester connecté à Internet de manière illimitée (Landry, 2001). À première vue, Internet semblerait aider à la communication et favoriser le développement de relations chez les personnes solitaires. Toutefois, après un certain temps, les personnes risquent de devenir de plus en plus solitaires en remplaçant progressivement les activités du monde réel par des activités virtuelles. Ainsi, un effet paradoxal apparaît, car Internet aide à construire un nombre élevé de relations, mais entraîne ultimement de la solitude. Les individus cyberdépendants négligent souvent leurs amis proches pour plutôt favoriser un plus grand nombre de relations de courte durée sur Internet (Kraut & al. 1998). Moatti (2002) souligne à quel point cette technologie amène une nouvelle façon « d'être ensemble ».

Dans le milieu scolaire, l'utilisation excessive de l'ordinateur chez les jeunes adultes est principalement due au fait qu'Internet est presque accessible en tout temps, en raison de la disponibilité du wi-fi dans la majorité des collèges ou universités ou encore due au fait que les jeunes ont souvent accès à Internet sur leur téléphone intelligent. Ainsi, les cyberdépendants sont plus à risque d'avoir une baisse de motivation, de concentration et d'assiduité dans les travaux scolaires, ce qui risque de mener à des échecs scolaires. Dans un contexte professionnel, les baisses de la productivité sont susceptibles de conduire aux plaintes et même jusqu'au congédiement. D'un point de vue financier, la connexion Internet et l'accès à certaines applications peuvent avoir un impact monétaire considérable pour le cyberdépendant. Que ce soient les frais d'accès à certains jeux en ligne ou pour pouvoir visionner compulsivement de la pornographie, les effets financiers néfastes

ont la possibilité de se faire amplement sentir chez le jeune cyberdépendant en raison de leur revenu souvent faible (Landry, 2001).

Conclusion

À la lumière de ce relevé de littérature sur les incidences biopsychosociales de la cyberdépendance chez les jeunes adultes et les adolescents, il semble vraisemblable que la surutilisation d'Internet peut mener à des problématiques majeures ayant des effets considérables sur les jeunes adultes et les adolescents; des problèmes biologiques dus aux carences alimentaires et à la sédentarité des cyberdépendants, des conséquences psychologiques telles que de la comorbidité de troubles psychologiques, des difficultés de contrôle de soi et une augmentation de la propension à des comportements inadaptés, ainsi que de multiples impacts sociaux en raison de l'isolement. Toutefois, l'une des limites de ce relevé de littérature est que la plupart des études n'ont pas été effectuées en Amérique du Nord. En effet, cette problématique semble plus prévalente en

Asie (Américain Psychiatric Association, 2013), ce qui pourrait expliquer le fait que le trouble ne soit pas encore reconnu dans le DSM. En effet, puisque le DSM est un ouvrage américain, il est possible que ceux-ci perçoivent cette problématique comme moins importante ou appuyée. De plus, le simple fait qu'un phénomène existe à plusieurs endroits ne veut pas dire que ce phénomène s'exprime de la même façon dans tous ces endroits. Finalement, étant donné les avancements technologiques toujours plus importants, les conséquences de la cyberdépendance prennent de plus en plus d'ampleur et cela depuis plusieurs années (Miniwatts Marketing Group, 2016). Pourtant, cette dépendance n'est pas encore répertoriée comme un trouble distinct. Également, la plupart des études ont été réalisées auprès d'adolescents. Ainsi, en vue d'améliorer la documentation de cette problématique, si elle s'avérait être considérée comme un trouble distinct, il serait important d'élargir l'étude de ses conséquences à d'autres groupes d'âge dans la population.

Liste de références

- Aboujaoude, E. (2010). Problematic Internet use: an overview. *World Psychiatry*, 9(2), 85-90. Récupéré sur: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2911081/>
- Achab, S., Nicolier, M., Mauny, F., Monnin, J., Trojak, B., Vandell, P., Sechter, D., Gorwood, P. & Haffen, E. (2011). Massively multiplayer online role-playing games: comparing characteristics of addict vs non-addict online recruited gamers in a French adult population. *BMC Psychiatry*, 11(144). doi: 10.1186/1471-244X-11-144.
- Alavi, S. S., Maracy, M. R., Jannatifard, F. & Eslami, M. (2011). The effect of psychiatric symptoms on the internet addiction disorder in Isfahan's University students. *Journal of research in Medical Science*, 16(6), 793-800. Récupéré sur: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3214398>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Benguigui, J. (2009). La cyberdépendance: Données de la littérature et résultats d'une étude sur 48 cas (Thèse de doctorat). Université Paris, Paris, France. Récupéré sur: http://www.bichatlarib.com/publications.documents/3435_THESEBEN-GUIGUI. Pdf
- Byrd-Bredbenner, C., Moe G., Berning, J. & Kelley, D. (2015) *Wardlaw's Perspectives in Nutrition* (10e éd.) NewYork: McGraw-Hill Education.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, 553-575. doi:10.1016/S0747-5632(02)00004-3
- Cheung, L.M. & Wong, W.S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: an exploratory cross-sectional analysis. *Journal of Sleep Research*, 20, 311-317. doi:10.1111/j.1365-2869.2010.00883.x

- Greitemeyer, T. & Mügge, D. (2014). Video games do affect social outcomes: a meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and social psychology bulletin*, 40(5):578-89 doi:10.1177/0146167213520459
- Huston, A.C., Wright, J.C., Marquis, J. & Green, S.B. (1991) How young children spend their time: television and other activities. *Developmental Psychology*, 35(4), 912-925. doi: 10.1037/0012-1649.35.4.912.
- Jang, K.S., Hwang, S.Y. & Choi, J.Y. (2008) Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *Journal of School Health*, 78(3), 165-171. doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00279.x.
- Kim, E.J., Namkoong, K., Ku, T. & Kim, S.J. (2007) The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218. doi: 10.1016/j.eurpsy.2007.10.010.
- Kim, Y., Park, J., Kim, S., Jung, I.-K., Lim, Y. & Kim, J.H. (2010). The effects of Internet addiction on the lifestyle and dietary behavior of Korean adolescents. *Nutrition Research and Practice*, 4(1), 51-57. doi:10.4162/nrp.2010.4.1.51
- Ko, C.H., Yen, J.-Y., Chen, C.-S., Yeh, Y.-C. & Yen, C.-F. (2009). Predictive Values of Psychiatric Symptoms for Internet Addiction in Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 163(10), 937-943. doi:10.1001/archpediatrics.2009.159.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T. & Sherlis, W. (1998) Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological wellbeing?. *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031. doi:org/10.1037/0003-066X.53.9.1017.
- Lam L.T. & Peng Z-W. (2010) Effect of pathological use of the internet on adolescent mental health: a prospective study. *Archives of pediatrics & adolescents medicine*, 164(10), 901-906. doi:10.1001/archpediatrics.2010.159.
- Landry, M.-È. (2001). Internet et relations interpersonnelles (Essai de maîtrise), Université Laval, Québec, Canada.
- Miniwatts Marketing Group (2016). Internet world stats: Usage and population statistics. Récupéré sur: www.internetworldstats.com/stats.htm
- Moatti, M. (2002). La vie cachée d'Internet: réseaux, tribus, accros. Paris: Éditions Imago.
- Morahan-Martin, J.M. & Schumacher P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Comput Human Behav*, 19, 659-671. doi:10.1016/S0747-5632(03)00040-2
- Nabil Kamal, N. & Abd El-Hamed Mosallem, F. (2013). Determinants of Problematic Internet Use Among El-Minia High School Students, Egypt. *International Journal Of Preventive Medicine*, 4(12), 1429-1437. Récupéré sur: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3898449/>
- Omenn, G.S. (1996) Micronutrients (vitamins and minerals) as cancer-preventive agents. *International Agency for Research on Cancer Scientific Publications*, 139, 33-45. Récupéré sur: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8923018>
- Petrie, H.J., Stover, E.A., Horswill, C.A. (2004). Nutritional concerns for the child and adolescent competitor. *Nutrition*, 20, 620-631. doi:10.1016/j.nut.2004.04.002
- Reed, P., Vile, R., Osborne, L.A., Romano, M., Truzoli, R. (2015) Problematic Internet Usage and Immune Function. *PLOS ONE*, 10(8): e0134538. doi:10.1371/journal.pone.0134538
- Senormancr, O., Konkan, R., Guçlu, O. & Senormancr, G. (2014). Depression, loneliness, anger behaviours and interpersonal relationship styles in male patients admitted to internet addiction outpatient clinic in Turkey. *Psychiatria Danubina*, 26(1), 39-45. Récupéré sur: http://www.hdbp.org/psychiatria_danubina/pdf/dnb_vol26_no1/dnb_vol26_no1_39.pdf
- Sergerie, M.-A. (2014). La dépendance aux médias sociaux et à la technologie mobile. *Psychologie Québec*, 31(2), 41-43. Récupéré sur: http://opq.sednove.ca/pdf/Psy_Qc_Mars2014_Dossier04_Sergerie.pdf
- Tsitsika, A., Critselis, E., Louizou, A., Janikian, M., Freskou, A., Marangou, E., Kormas, G. & Kafetzis, D.A. (2011). Determinants of Internet addiction among adolescents: a case-control study. *The Scientific World journal: TSW Child Health & Human Development*, 11, 866-874. doi: 10.1100/tsw.2011.85.

- Wallace, P. (2014). Internet addiction disorder and youth. *Science & Society*, 15(1), 12-16. doi:10.1002/embr.201338222.
- Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J. & Deng, X. (2011). Problematic Internet Use in High School Students in Guangdong Province, China. *PLOS ONE*, 6(5), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0019660
- Wei, H.T., Chen, M.-H., Huang, P.-C. & Bai, Y.-M. (2012). The association between online gaming, social phobia, and depression: an internet survey. *BMC Psychiatry*, 12(92), 1-7. doi:10.1186/1471-244X-12-92
- Wolniczak, I., Caceres-DelAguila, J. A., Palma-Ardiles, G., Arroyo, K.J., Solis-Visscher, R., Paredes-Yauri, S., Bernabe-Ortiz, A. (2013). Association between Facebook Dependence and Poor Sleep Quality: A Study in a Sample of Undergraduate Students in Peru. *PLOS ONE*, 8(3), 1-5. doi:10.1371/journal.pone.0059087
- Yau, Y., Potenza, M. N. & White, M. A. (2013). Problematic Internet Use, Mental Health and Impulse Control in an Online Survey of Adults. *Journal of behavioral addictions*, 2(2), 27. Récupéré sur: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3840434/>
- Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S., Wang, P.-W., Chang, Y.-H. & Ko, C.-H. (2012). Social Anxiety in Online and Real-Life Interaction and Their Associated Factors. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(1), 7-12. doi: 10.1089/cyber.2011.0015.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: a new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415. Repéré sur: http://www.navigatorcounseling.com/uploads/Addiction_to_Internet.pdf
- Young, K.S. & Rodgers, R.C. (1998). The Relationship Between Depression and Internet Addiction. *CyberPsychology and Behavior*, 1(1), 25-28. doi: 10.1089/cpb.1998.1.25

LES DIFFICULTÉS DÉSIRES : DES OBSTACLES POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE

Michaël LÉVESQUE-DION, étudiant au Baccalauréat en psychologie
École de psychologie, Université Laval, Québec, QC, Canada

Résumé

Le concept de « difficulté » est à l'origine de nombreuses fausses croyances en ce qui concerne l'apprentissage. En particulier, il s'avère que certaines méthodes qui semblent initialement faire obstacle à l'apprentissage augmentent en fait la rétention à long terme de l'information. Ces « difficultés désirables » prennent plusieurs formes : l'espacement, l'interfoliage (traduction libre) et le testing sont toutes des façons contre-intuitives de favoriser l'apprentissage. La présente revue de littérature permet de voir dans quelle mesure les difficultés désirables peuvent être utiles et comment elles peuvent être employées dans un contexte académique.

Mots-clés : apprentissage, mémoire, difficultés désirables, espacement, interfoliage, effet de test

Abstract

The concept of “difficulty” lies at the root of many misconceptions concerning learning and memory. More precisely, certain techniques which initially seem to impede learning actually increase long term retention. These “desirable difficulties” take many forms: spacing, interleaving and testing are all counter-intuitive ways to foster learning. This literature review shows how desirable difficulties can be useful and how they may be implemented in an academic context.

Keywords: learning, memory, desirable difficulties, spacing, interleaving, testing effect

Introduction

Le concept de « difficulté » est à l'origine de nombreuses fausses croyances en ce qui concerne l'apprentissage. D'un côté, plusieurs pensent à tort qu'il suffit de faire plus d'efforts pour mieux retenir, sans égard aux méthodes employées. D'autres pensent plutôt qu'il faut éviter autant que possible les erreurs et les obstacles en cours d'apprentissage. Or, ces deux approches reposent sur une conception erronée de l'apprentissage humain et mènent directement à

l'utilisation de méthodes d'apprentissage inefficaces. En fait, certaines méthodes d'apprentissage qui font obstacle à la performance immédiate peuvent augmenter la rétention de l'information à long terme (Bjork & Bjork, 2011). Ces « difficultés désirables » ont des effets contre-intuitifs, ce qui explique peut-être pourquoi elles sont peu connues et relativement peu utilisées dans des contextes pédagogiques (Bjork & Bjork, 2011; Roediger & Karpicke, 2006). Dans l'immédiat,

ces méthodes semblent avoir un effet délétère sur l'apprentissage : la performance est faible ou progresse lentement, ce qui suggère que l'individu n'apprend pas. Or, lorsque la performance est testée après un délai, ces méthodes s'avèrent bénéfiques pour la rétention à long terme : les résultats sont supérieurs à ceux obtenus avec des méthodes « standard » couramment utilisées (Bjork & Bjork, 2011). Bjork & Bjork (2011) proposent un principe général pour expliquer ce phénomène : plus une information est difficile à récupérer (p. ex., parce qu'elle a été étudiée il y a longtemps), plus sa trace en mémoire sera renforcée lorsqu'elle sera récupérée. Si une information est facile à récupérer dans l'immédiat, sa trace en mémoire sera peu renforcée, et il sera plus difficile de la récupérer après un délai.

Objectif

Les mécanismes spécifiques qui sous-tendent l'effet des difficultés désirables ne font pas l'objet d'un consensus (Rowland, 2014), et il est tout à fait envisageable que différentes formes de difficultés désirables exercent leurs effets bénéfiques via des mécanismes différents (Soderstrom & Bjork, 2015). La présente revue de littérature se concentrera plutôt sur les aspects pratiques associés aux difficultés désirables dans le but de répondre à la question « quels sont les principaux types de difficultés désirables et quelles peuvent être leurs applications dans le domaine académique ? » En ce sens, la présente revue s'adresse particulièrement aux étudiants ou aux éducateurs qui voudraient bonifier leurs techniques d'étude ou d'enseignement.

Une variété de difficultés désirables

L'espacement et l'interfoliage

Plutôt que d'étudier un sujet à une seule occasion, l'espacement (spacing ou étude distribuée) consiste à distribuer l'étude d'un sujet sur plusieurs séances séparées dans le temps. Une méta-

analyse récente des résultats de plusieurs dizaines d'études sur ce sujet montre qu'à temps d'étude égal, il est préférable de distribuer ses efforts : la performance à un test subséquent sera généralement supérieure (Cepeda, Pashler, Vul, Wixted & Rohrer, 2006). Sommairement, ce phénomène montre l'importance de l'oubli pour l'apprentissage : lorsqu'il y a un délai entre les expositions au matériel, il faut le réapprendre (Bjork & Bjork, 2011). Ces efforts additionnels se traduisent par une trace plus solide en mémoire.

Une autre forme de difficulté désirable proche de l'espacement consiste à alterner entre divers sujets au cours d'une même période d'étude, plutôt que d'étudier chaque sujet l'un après l'autre, par blocs. Cette technique appelée interleaving, ou interfoliage en français (traduction libre), constitue en quelque sorte une forme d'espacement plus « actif » : l'espace entre les séances d'étude sur un sujet est rempli par l'étude d'autres sujets. Une telle méthode a notamment été utilisée en laboratoire pour améliorer l'apprentissage de formules mathématiques. Rohrer et Taylor (2007) ont assigné aléatoirement leurs participants à l'un de deux groupes : le groupe « Mixte », qui devait résoudre des problèmes mathématiques interfoliés, et le groupe « Par blocs », qui étudiait un type de problème à la fois. Pendant la période de pratique, la performance était meilleure chez les participants du groupe « Par blocs » (89 % vs 60 % des problèmes résolus correctement). Effectivement, il est plus facile de résoudre plusieurs problèmes similaires d'affilée, requérant tous la même méthode, que de devoir changer de méthode à chaque fois qu'un nouveau problème se présente (Meiran, 1996). Cependant, une semaine après la dernière période de pratique, la performance était largement supérieure chez les participants du groupe « Mixte », avec une performance de 63 % en moyenne, alors que les participants du groupe « Par blocs » avaient seulement une performance de 20 %. Face aux problèmes interfoliés, les participants étaient forcés de récupérer la méthode appropriée en

mémoire à chaque nouveau problème, ce qui aurait renforcé la trace de ces informations en mémoire. Les participants du groupe « Par blocs », qui n'avaient pas à faire cet effort à chaque essai, n'ont pas connu les mêmes bénéfices à long terme (Rohrer & Taylor, 2007).

Cela étant, il faut rappeler le fait que la performance immédiate, pendant la pratique, était meilleure lorsque les solutions aux problèmes mathématiques étaient étudiées une par une. L'aisance qui découle de l'utilisation de la méthode « par blocs », en comparaison avec les difficultés associées à l'interfoliage, introduit la possibilité que ses utilisateurs pensent à tort qu'il s'agit d'une méthode d'apprentissage efficace. Kornell et Bjork (2008) ont investigué cette hypothèse à l'aide d'une tâche où les participants devaient associer des peintures à leur auteur. Avant de prendre part à la tâche, les participants devaient compléter une phase d'apprentissage où des peintures, accompagnées du nom de leurs auteurs, leur étaient présentées une à la fois pendant 3 secondes sur un écran d'ordinateur. Encore une fois, l'interfoliage de peintures issues de différents artistes pendant la pratique était comparé au regroupement de peintures en blocs du même artiste, et l'étude comportait à la fois un volet intra-sujet et un volet inter-sujet, avec deux échantillons différents. Dans le volet intra-sujet, pendant la phase de pratique, les participants étudiaient tantôt les œuvres de 6 artistes en alternance, et tantôt les œuvres de 6 autres artistes, regroupées par artiste (avec le contrebalancement approprié entre les sujets). Dans le volet inter-sujet, les participants étudiaient les œuvres des 12 artistes selon l'une ou l'autre des méthodes. Lors de la phase de test, quelques minutes après la phase de pratique, de nouvelles peintures de chaque artiste étaient présentées en ordre aléatoire, et les participants devaient rapporter le nom de l'artiste. Tel qu'attendu, la performance au test était largement supérieure dans la condition où les œuvres des différents auteurs étaient mélangées pendant la pratique.

Les participants dans le volet intra-sujet, qui avaient pu essayer les deux techniques, devaient aussi répondre à la question suivante : « Laquelle des deux techniques est la plus efficace, selon vous ? ». Soixante-trois pour cent des participants ont jugé la technique « par blocs » plus efficace, et un 15% additionnel a jugé que les deux techniques étaient aussi efficaces l'une que l'autre. La plupart des participants semblaient donc croire que l'étude « par blocs » était supérieure, probablement parce que cette technique tend à produire une impression de facilité. En effet, après avoir observé 10 peintures du même artiste, les particularités propres à cet artiste sont aisément disponibles en mémoire.

Les effets de l'interfoliage ont été reproduits dans divers contextes : notamment, l'apprentissage de la prononciation de mots français (Carpenter & Mueller, 2013), et l'apprentissage de diagnostics basés sur des données d'électrocardiogramme (Hatala, Brooks & Norman, 2003). Étant donné que l'interfoliage implique nécessairement l'espacement des différents items à l'étude, il est possible de penser que les bénéfices associés à l'interfoliage soient dus uniquement à l'espacement. En contrôlant la durée écoulée entre la présentation des items (l'espacement) pour qu'elle soit équivalente dans une condition « Mixte » et dans une condition « Par blocs », Taylor et Rohrer (2010) ont montré que l'effet de l'interfoliage dépasse le simple effet de l'espacement. Leurs résultats suggèrent que l'interfoliage peut notamment améliorer la performance en augmentant la capacité des utilisateurs à discriminer entre les différents items. Une hypothèse alternative serait que l'interfoliage amplifie l'oubli dû à l'espacement en augmentant l'interférence en mémoire. Le fait d'étudier un nouveau sujet, par exemple, rend l'information sur les autres sujets plus difficile à récupérer (Wixted, 2005), ce qui augmente la solidité de leur trace mnésique lorsqu'ils sont finalement récupérés (Bjork & Bjork, 2011).

Les études présentées jusqu'à maintenant concernant l'interfoliage présentent une faiblesse méthodologique: tous les participants, peu importe la technique utilisée lors de la pratique, complétaient une évaluation finale interfoliée, où l'ordre des problèmes ou des items était aléatoire. Ainsi, il est possible que la performance des participants ayant utilisé l'interfoliage lors de la pratique soit meilleure simplement parce qu'ils étaient plus familiers avec la forme de l'évaluation, un peu comme dans le phénomène de traitement approprié au transfert (Morris, Bransford & Franks, 1977). Une telle limite ne pourrait être adressée de façon satisfaisante qu'avec une nouvelle étude dans laquelle les deux types d'évaluation seraient employés: la moitié des participants complèteraient une évaluation finale « Par blocs » et l'autre moitié une évaluation finale interfoliée. En attendant, dans la « vraie vie », les problèmes à résoudre ne se présentent pas un « type » à la fois (Bjork & Bjork, 2011).

L'effet de test et la rétroaction

L'effet de test (testing effect) réfère à la différence de performance observée, lors d'une évaluation, entre des individus ayant étudié deux fois le matériel susceptible d'être évalué et des individus ayant étudié une fois le matériel, puis complété une forme d'évaluation de pratique. Le fait de compléter une évaluation est une difficulté désirable puisqu'il est plus facile de relire ou de réviser des informations que de tenter de les récupérer en mémoire, et que cet effort de récupération supplémentaire donne lieu à un apprentissage plus durable.

Dans une étude de Roediger et Karpicke (2006), des étudiants au baccalauréat devaient compléter deux conditions expérimentales, contrebalancées entre les participants: « étude + étude » et « étude + test ». Une séance d'étude consistait simplement à lire et relire un texte, pendant 7 minutes. Une séance de test consistait quant à elle à tenter de rappeler autant d'informations du texte que possible, par écrit, pendant 7 minutes. Les participants

avaient donc deux textes à lire, un qu'ils étudiaient deux fois et un autre qu'ils étudiaient une fois, puis sur lequel ils se testaient. Les participants étaient ensuite séparés aléatoirement en trois groupes de quarante participants chacun, qui complétaient l'évaluation finale respectivement cinq minutes, deux jours ou une semaine après la dernière séance d'étude ou de test. Après cinq minutes, la performance était supérieure pour le matériel qui avait été étudié deux fois de suite. Cependant, après un délai de deux jours, la performance était beaucoup plus grande pour le matériel sur lequel les étudiants s'étaient testés, et les bénéfices persistaient avec un délai d'une semaine. Il s'agit encore une fois d'un effet de difficulté désirable: même si la performance est moins bonne dans l'immédiat, elle est meilleure à plus long terme, ce qui indique que l'apprentissage est en réalité plus solide.

Dans une seconde expérience, Roediger et Karpicke (2006) ont cherché à étendre la portée de leurs résultats en élaborant trois nouvelles conditions expérimentales dans un devis inter-sujets. Les participants étaient assignés aléatoirement à (a) quatre périodes d'études subséquentes (ÉÉÉÉ), (b) trois périodes d'étude suivies d'une période de test (ÉÉÉT), ou (c) une période d'étude suivie de trois périodes de test (ÉTTT). À l'évaluation finale, 5 minutes après la dernière séance d'étude ou de test, la performance était plus élevée pour les participants ayant complété plus de séances de test: la performance pour le groupe ÉÉÉÉ était supérieure à celle du groupe ÉÉÉT, dont la performance était supérieure à celle du groupe ÉTTT. Cependant, chez les participants évalués une semaine plus tard, le patron inverse pouvait être observé: la condition ÉTTT était supérieure à ÉÉÉT, qui elle était largement supérieure à la condition ÉÉÉÉ. Il semble donc qu'une seule séance de test était suffisante pour augmenter la performance à long terme. Autre fait intéressant, lorsque les participants étaient questionnés, après la dernière séance de pratique (d'étude ou de test), à savoir à quel point

ils pensaient bien se rappeler du texte une semaine plus tard, les participants les plus confiants étaient ceux dans la condition ÉÉÉÉ. Encore une fois, une seule séance de test était suffisante pour diminuer la perception des participants qu'ils seraient capables de bien rappeler le passage une semaine plus tard (il n'y avait pas de différence entre ÉÉÉT et ÉTTT sur ce point). Le fait de se tester (ici, tenter de rappeler les informations étudiées) permettrait vraisemblablement à l'individu de se rendre compte des trous dans son apprentissage, et conséquemment d'émettre des prédictions plus réalistes. Le fait de relire plusieurs fois un texte, au contraire, serait susceptible de produire une impression de maîtrise qui encourage l'individu à surévaluer son apprentissage réel et conséquemment, à sous-performer au moment de l'évaluation.

Concernant l'effet de test de façon plus générale, une méta-analyse de Rowland (2014) rapporte une taille d'effet modérée ($g^1 = 0,50$). Par ailleurs, l'effet est plus grand lorsque l'évaluation finale se fait sous forme de rappel indicé ($g = 0,57$) ou de rappel libre ($g = 0,49$) plutôt que d'un test de reconnaissance ($g = 0,31$), lorsque le délai entre la pratique et l'évaluation finale est supérieur ou égal à un jour ($g = 0,69$) plutôt qu'inférieur à un jour ($g = 0,41$), et lorsqu'une rétroaction est fournie lors de la pratique ($g = 0,73$), comparativement à une absence de rétroaction ($g = 0,39$). Outre leurs bénéfices directs en termes d'apprentissage, les évaluations (peu importe leur forme) sont une excellente façon d'identifier les défauts dans sa mémoire (Bjork & Bjork, 2011). En effet, il peut être difficile d'avoir une idée exacte de sa maîtrise d'un sujet simplement en se posant la question « est-ce que je connais bien ce sujet? », surtout si l'on vient tout juste de réviser. L'information est alors facilement récupérable, et il est difficile d'évaluer la « solidité » réelle de la trace mnésique (Bjork & Bjork, 2011). Ce qui est plus productif, c'est de se poser des questions sur le sujet en question. Il devient alors évident s'il est bien maîtrisé ou non.

Le fait de se tester (p. ex., se poser des questions sur un matériel à assimiler) implique nécessairement de faire des erreurs. Malgré les résultats observés dans les études précédentes, il y a donc lieu de se demander si les évaluations améliorent la rétention d'informations correctes, mais aussi d'informations incorrectes (p. ex., comme dans le phénomène des flashbulb memories; Talarico & Rubin, 2003). En cohérence avec les résultats de Rowland (2014), plusieurs études suggèrent une méthode facile pour éviter que des erreurs ne s'incrument en mémoire : fournir une rétroaction. Kornell, Hays et Bjork (2009) ont investigué plus précisément l'effet des rétroactions à l'aide d'une tâche d'association de mots faiblement liés sémantiquement. Dans la phase d'apprentissage, les participants devaient apprendre des paires de mots faiblement liés sémantiquement (p. ex., étang - grenouille), puis reproduire les associations lors d'une évaluation subséquente (p. ex. étang - _____). L'étude comportait deux conditions : dans la première, les participants devaient étudier l'association de mots présentée à l'écran pendant 13 secondes. Dans l'autre condition, seul le premier mot était présenté pendant les 8 premières secondes de l'essai, et les participants devaient tenter de deviner le second mot. Puis, dans les 5 secondes suivantes, les deux mots étaient présentés simultanément à l'écran. Après avoir retiré les paires de mots pour lesquelles les participants avaient réussi à deviner le deuxième mot (c'est-à-dire, en conservant seulement les essais où les participants avaient fait une erreur lors de la pratique), la performance était significativement plus élevée dans cette condition. Ainsi, après s'être trompés de réponse en tentant de deviner le second mot, la présentation d'une rétroaction a permis aux participants de mieux performer que si la bonne réponse leur avait été présentée du premier coup.

Ces résultats ont seulement été reproduits au niveau conceptuel par Richland, Kornell et Kao (2009), à l'aide d'une tâche différente : les

1 N.B. : Le g de Hedges est une mesure de taille d'effet similaire au d de Cohen qui contrôle pour la différence de taille entre les échantillons des deux conditions expérimentales comparées.

participants devaient lire un texte, puis répondre à une dizaine de questions sur son contenu. La moitié des participants avait deux minutes pour compléter un pré-test qui contenait cinq des 10 questions de l'évaluation finale, suivies de huit minutes pour lire le texte. L'autre moitié des participants n'avait pas de pré-test et disposait simplement de 10 minutes pour lire le texte. Après avoir retiré, pour chaque participant individuellement, les questions auxquelles le participant avait eu la réponse correcte au pré-test (peu fréquent), les résultats ont montré que la performance était largement supérieure pour les items testés préalablement. Ainsi, malgré la production initiale d'une réponse incorrecte, le fait d'avoir une rétroaction indirecte (la lecture du texte) a permis aux participants d'améliorer leur performance par la suite.

Portée et applications

Divers mécanismes ont été proposés pour expliquer la façon dont les difficultés désirables peuvent améliorer la rétention à long terme de l'information, mais il n'y a pas de consensus à l'heure actuelle (Rowland, 2014). L'incertitude quant aux mécanismes à l'origine des effets des difficultés désirables ne devrait toutefois pas être vu comme un obstacle à leur utilisation. En effet, même si les mécanismes ne sont pas tous compris, de nombreuses études ont montré leurs effets positifs. Des recherches récentes ont d'ailleurs montré l'efficacité de techniques basées sur les difficultés désirables dans un contexte académique : l'espacement (Seabrook, Brown & Solity, 2005), l'interfoliage (Rohrer, Dedrick et Stershic, 2015) et les tests de pratique (Bjork, Little et Storm, 2012; Roediger, Agarwal, McDaniel & McDermott, 2011) ont toutes été utilisées avec succès dans de vraies salles de classe. D'autres recherches ont montré que le fait de se tester soi-même peut aussi avoir des bénéfices substantiels, p.ex. à l'aide de flashcards (Dobson & Linderholm, 2015; Karpicke, 2009).

Plus concrètement, comment ces techniques peuvent-elles être utilisées, dans la classe et lors de l'étude? En ce qui concerne la technique de testing, simplement poser des questions en classe (en invitant les étudiants à y répondre dans leur tête ou en levant la main), effectuer des retours rapides sur la matière des cours précédents, ou fournir aux étudiants des exercices de pratique et de la rétroaction à la suite des examens, sont autant de méthodes susceptibles d'être efficaces (Brown, Roediger & McDaniel, 2014). Pour l'étude, cacher la réponse à une question et tenter de la rappeler, ou faire une séance de questions avec un collègue étudiant sont deux exemples simples et faciles à utiliser (Brown, Roediger & McDaniel, 2014). Concernant l'espacement, il s'agit d'être assidu : étudier quelques heures chaque semaine plutôt que passer la nuit à étudier avant un examen (Brown, Roediger & McDaniel, 2014). Les deux techniques peuvent être efficaces à court terme, mais la seconde est beaucoup moins susceptible de produire un apprentissage durable (Bjork et Bjork, 2011). Pour utiliser l'interfoliage, alterner entre les sujets et entre les cours au cours d'une même période d'étude, plutôt que de se concentrer sur un seul sujet pourrait être un moyen appliqué d'utiliser cette technique. En classe et dans les évaluations de pratique, présenter des problèmes ou des questions «pêle-mêle» plutôt que «par thème». Une dernière chose très importante à considérer : il faut cultiver des attentes réalistes. Les difficultés désirables peuvent sembler contre-productives à court terme (Bjork & Bjork, 2011) : il faut donc savoir à quoi s'attendre et être prêt à persévérer pour en tirer les bénéfices.

Conclusion

Traditionnellement, les examens sont vus comme une façon de vérifier l'apprentissage qui a été fait. La recherche sur les difficultés désirables montre que ce sont aussi des occasions d'apprentissage. Pour favoriser la rétention à long terme de

l'information, il n'est toutefois pas nécessaire d'attendre à l'examen: les enseignants peuvent utiliser diverses techniques d'évaluation en classe ou fournir à leurs élèves des moyens de s'autoévaluer, et les étudiants peuvent se tester de diverses façons lors de leurs séances d'étude. L'espacement, l'interfoliage, et toute autre technique qui demande de faire des efforts pour récupérer l'information sont aussi susceptibles de produire des gains durables et d'augmenter la rétention de l'information au-delà de l'examen final. Des recherches plus poussées seront nécessaires afin d'identifier clairement les mécanismes qui sous-tendent les effets des difficultés désirables et de définir des paramètres optimaux pour encadrer leur utilisation. D'ici là, l'idée générale demeure pertinente: pour apprendre, il faut se donner plus d'occasions de récupérer l'information, même si c'est difficile. Sur le moment, les difficultés désirables peuvent donner l'impression à l'apprenant qu'il fait du surplace... mais s'il persévère, ses efforts seront récompensés.

Lectures suggérées

- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, 417-444.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Liste de références

- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York: Worth Publishers.
- Bjork, E. L., Little, J. L., & Storm, B. C. (2014). Multiple-choice testing as a desirable difficulty in the classroom. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 165-170. doi: 10.1016/j.jar-mac.2014.03.002
- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpenter, S. K., & Mueller, F. E. (2013). The effects of interleaving versus blocking on foreign language pronunciation learning. *Memory & cognition*, 41(5), 671-682. doi: 10.3758/s13421-012-0291-4
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological bulletin*, 132(3), 354-380. doi: 10.1037/0033-2909.132.3.354
- Dobson, J. L., & Linderholm, T. (2015). Self-testing promotes superior retention of anatomy and physiology information. *Advances in Health Sciences Education*, 20(1), 149-161. doi: 10.1007/s10459-014-9514-8
- Hatala, R. M., Brooks, L. R., & Norman, G. R. (2003). Practice makes perfect: the critical role of mixed practice in the acquisition of ECG interpretation skills. *Advances in Health Sciences Education*, 8(1), 17-26. doi: 10.1023/A:1022687404380
- Karpicke, J. D. (2009). Metacognitive control and strategy selection: deciding to practice retrieval during learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(4), 469-486. doi: 10.1037/a0017341.
- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2008). Learning concepts and categories is spacing the "enemy of induction"?. *Psychological science*, 19(6), 585-592. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02127.x

- Kornell, N., Hays, M. J., & Bjork, R. A. (2009). Unsuccessful retrieval attempts enhance subsequent learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(4), 989. doi: 10.1037/a0015729
- Meiran, N. (1996). Reconfiguration of processing mode prior to task performance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22(6), 1423. doi: 10.1037/0278-7393.22.6.1423
- Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 16(5), 519-533. doi: 10.1016/S0022-5371(77)80016-9
- Richland, L. E., Kornell, N., & Kao, L. S. (2009). The pretesting effect: Do unsuccessful retrieval attempts enhance learning? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3), 243-257. doi: 10.1037/a0016496
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning taking memory tests improves long-term retention. *Psychological science*, 17(3), 249-255. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x
- Roediger III, H. L., Agarwal, P. K., McDaniel, M. A., & McDermott, K. B. (2011). Test-enhanced learning in the classroom: long-term improvements from quizzing. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382. doi: 10.1037/a0026252
- Rohrer, D., & Taylor, K. (2007). The shuffling of mathematics problems improves learning. *Instructional Science*, 35(6), 481-498. doi: 10.1007/s11251-007-9015-8
- Rohrer, D., Dedrick, R. F., & Stershic, S. (2015). Interleaved practice improves mathematics learning. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 900. doi: 10.1037/edu0000001
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1432-1463. doi: 10.1037/a0037559
- Seabrook, R., Brown, G. D., & Solity, J. E. (2005). Distributed and massed practice: From laboratory to classroom. *Applied Cognitive Psychology*, 19(1), 107-122. doi: 10.1002/acp.1066
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199. doi: 10.1177/1745691615569000
- Talarico, J. M., & Rubin, D. C. (2003). Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories. *Psychological Science*, 14(5), 455-461. doi: 10.1111/1467-9280.02453
- Taylor, K., & Rohrer, D. (2010). The effects of interleaved practice. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 837-848. doi: 10.1002/acp.1598
- Wixted, J. T. (2005). A theory about why we forget what we once knew. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 6-9. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00324.x

LA COPARENTALITÉ DANS LES FAMILLES RECOMPOSÉES: UN CONCEPT ATTRIBUABLE AUX PARENTS SÉPARÉS ET AUX COUPLES RECOMPOSÉS

Marion ADAMISTE, candidate au Doctorat en psychologie
École de psychologie, Université Laval, Québec, QC, Canada

Résumé

La relation coparentale entre parents d'origine est un sujet abordé par un grand nombre d'auteurs depuis les années 80. Bien que plusieurs chercheurs aient mis en évidence des dimensions sensiblement différentes, une définition consensuelle de la coparentalité a émergé. Il s'agit du partenariat entre deux adultes centrés sur l'éducation et le bien-être de l'enfant. La communauté scientifique s'accorde à dire que la relation coparentale est un concept multidimensionnel. Qu'elle soit étudiée auprès de couples de parents unis ou séparés, l'ensemble des auteurs reconnaît que les dimensions de soutien et de conflit sont centrales. La famille recomposée réunit un parent ayant eu un enfant d'une précédente union et son nouveau conjoint: le beau-parent. L'arrivée du beau-parent entraîne potentiellement une relation coparentale dans le couple recomposé. Cependant, cette relation est encore très peu étudiée dans la littérature. Quelques travaux abordant cette thématique commencent à émerger et permettent de mieux comprendre la coparentalité en situation de recomposition familiale. Pour autant, ils ne permettent pas de définir en quoi la relation coparentale du couple recomposé est similaire ou différente de celle des parents d'origine. Ces travaux seront présentés et discutés dans cet article.

Mots clés : coparentalité – familles recomposées – parents – beaux-parents

Introduction

La question de la relation coparentale intéresse les chercheurs en psychologie de la famille et de l'enfant depuis plus d'une trentaine d'années. Cette notion était déjà inhérente à la conception de Minuchin (1974) qui la désignait comme un sous-système parental. Ce chercheur mettait l'accent sur la relation coparentale comme la dimension relationnelle unissant des adultes concentrés sur les besoins et l'éducation de l'enfant. Depuis, la relation coparentale a fait l'objet de nombreuses études et, actuellement, la littérature scientifique fait état d'un clivage entre les recherches portant sur les couples de parents unis d'une part et celles s'étant intéressées aux couples séparés d'autre part.

Les premières études sur la coparentalité ont tout d'abord pris appui sur des couples séparés en réponse aux nombres de divorces qui commençaient à s'accroître dans les sociétés occidentales (Ahrons, 1981). Si la relation concernant l'éducation d'un ou de plusieurs enfants (la relation coparentale) est plus saillante chez les parents séparés, elle est également présente dans les couples unis, bien que mêlée à la relation conjugale. Les séparations conjugales entraînent ainsi une redéfinition des frontières relationnelles entre les parents et amènent ces derniers à distinguer ce qui relève de la conjugalité et ce qui relève de la coparentalité (Afifi & Hamrick, 2006).

Dans les familles recomposées, la coparentalité concerne d'une part les parents séparés, mais aussi,

Tableau 1

Présentation des différentes dimensions de la coparentalité inspiré de celui de Favez & Frascarolo (2013)

	Soutien	Conflit	Division du travail	Engagement dans le parentage	Education	Triangulation
Parents unis	Solidarité Chaleur, Soutien	Antagonisme Travail de dénigrement	Division du travail	Engagement mutuel Partage partagé		
	Soutien versus travail de dénigrement	Gestion des conflits	Division du travail	Gestion des engagements	Désaccords éducatifs	Gestion des triangulation
Margolin & al. (2001)	Coopération	Conflit				Triangulation
Belsky & al. (1995, 1996)	Soutenance*	Non soutenante*				
Parents séparés	Coopération Soutien	Désaccord Conflit				
	Coopération	Conflit			Accord éducatif	Triangulation
	Se sentir soutenu dans les pratiques parentales	Gérer les conflits relatifs à l'enfant	Partager ou diviser la prise de soin de l'enfant	Agir ensemble comme une équipe		

* Attention : non-soutenance ne veut pas dire conflictuelle

potentiellement, un parent et un beau-parent. Peut-on réellement parler de coparentalité entre un parent et un beau-parent? Si oui, en quoi est-elle similaire ou différente de la relation coparentale entre parents d'origine? La littérature amène encore peu d'informations sur la coparentalité dans les familles recomposées et plus précisément concernant les couples recomposés (parents et beaux-parents), bien que quelques éléments commencent à émerger. L'objectif de cet article est donc d'examiner comment est définie la relation coparentale unissant les parents et les beaux-parents à partir des connaissances antérieures sur la coparentalité des parents (unis et séparés). Dans une première partie, nous rappellerons brièvement ce que les auteurs ont pu mettre en évidence sur la relation coparentale des parents d'origine, puis dans un deuxième temps nous présenterons où en est l'étude de la coparentalité entre parents et beaux-parents dans les familles recomposées.

La coparentalité : Une notion attribuable aux couples unis et séparés

Les auteurs s'accordent pour conceptualiser la relation coparentale comme un lien unissant au moins deux adultes qui s'engagent dans la responsabilité de l'éducation d'un ou de plusieurs enfants. Elle se définit comme un partenariat (d'où l'utilisation du « co ») entre deux parents qui travaillent, construisent et s'organisent ensemble dans l'intérêt de l'enfant et de son éducation (Feinberg, 2003). Elle renvoie également à la qualité de la coordination entre des adultes impliqués dans les responsabilités liées à l'éducation d'un enfant (McHale, Kuersten-Hogan, Lauretti & Rasmussen, 2000; Rouyer, Vinay & Zaouche-Gaudron, 2007; Teubert & Pinquart, 2010; Weissman & Cohen, 1985). La relation coparentale se construit progressivement avant et après la naissance de l'enfant et évolue au sein du système familial en fonction des transitions individuelles et/ou familiales (comme la séparation

conjugale ou la recomposition familiale) (Ahrns, 2007). La coparentalité est un concept multidimensionnel, théorisé par de nombreux chercheurs, qui s'accordent à le définir de manière similaire, mais chacun à partir de dimensions singulières (Tableau 1).

Ainsi, Feinberg (2003) établit un modèle basé sur six dimensions dans les couples unis : le soutien, la gestion des conflits, la division équitable des tâches liées à l'enfant, l'accord et le désaccord éducatif et enfin la gestion des engagements et des relations familiales. McHale (2007) évoque quant à lui quatre dimensions, spécifiant toutefois une particularité à son modèle, en articulant une distinction entre ce qu'il nomme « overt coparenting » et « covert coparenting ». La première notion renvoie aux comportements des parents en présence de l'enfant tandis que la seconde réfère à ce qui est dit à l'enfant vis-à-vis de l'autre parent quand celui-ci est absent. Van Egeren et Hawkins (2004) parlent plutôt de trois dimensions qui seraient la chaleur et le soutien mutuel, le travail de sabotage entraînant des conflits ainsi que l'engagement dans la relation coparentale en introduisant la notion de partage du rôle de coparent. Les travaux de Margolin, Gordis et John (2001) prennent en compte la part d'influence de l'enfant dans la relation à la dimension de coopération et de conflit : la triangulation. Cette dernière désigne l'inclusion de l'enfant dans une coalition par l'un des parents contre l'autre parent. Favez et Frascarolo (2013) soulignent cependant que cette notion est considérée par certains comme une dimension propre tandis que d'autres la perçoivent comme une forme de manifestation du conflit. Néanmoins, la triangulation est prise en compte comme une dimension à part entière dans la méta-analyse effectuée sur l'influence de la coparentalité sur le développement de l'enfant par Teubert et Pinquart (2010).

Les travaux portant quant à eux sur la coparentalité chez les parents séparés mettent en lumière des dimensions sensiblement similaires à celles

renseignées chez les couples de parents unis. À titre d'exemple, les travaux de Margolin et al. (2001) et ceux de Maccoby et al. (1990) (Tableau 1). De la même manière, les dimensions mises en évidence par ces auteurs se rapprochent de la vision de Pruett et Pruett (2009) qui parlent entre autres de soutien mutuel dans les pratiques parentales et de gestion des conflits.

En somme, malgré la diversité des modèles existant sur la question de la coparentalité, tous le définissent à partir de deux notions centrales, soit le conflit et le soutien (Favez & Frascarolo, 2013). Le soutien renvoie à la coopération, au respect et à la reconnaissance mutuelle des compétences, des contributions et des décisions de chacun des parents et de leur rôle sur le plan éducatif. Le conflit se caractérise par des comportements antagonistes, voire de dénigrement, de l'exercice du rôle parental de l'autre (Feinberg, 2003; McHale, 1997; Van Egeren & Hawkins, 2004). Ces deux dimensions sont bel et bien présentes dans l'ensemble des travaux des auteurs, mais, bien souvent, chaque chercheur met en évidence une dimension supplémentaire pouvant avoir trait à la division du travail (lié à l'enfant), à l'accord éducatif, etc. Ainsi, ces modèles possèdent leur propre originalité, mais se recoupent sur plusieurs points.

À partir de ces différentes dimensions, les chercheurs ont pu mettre en évidence des profils de coparentalité qui traduisent l'idée qu'il existe des manières différentes d'être coparent. Ahrns (1981) distingue quatre profils de la relation, repris plus tard par d'autres (Ahrns, 1981; Baum, 2004; Hetherington & Kelly, 2002; Maccoby, Depner & Mnookin, 1990; Van Egeren & Hawkins, 2004). Ces auteurs distinguent les relations coparentales conflictuelles, marquées par des tentatives de saboter les efforts éducatifs de l'autre parent et les relations coopératives, lorsque les deux parents s'ajustent et coopèrent dans l'intérêt de l'enfant. Deux autres profils sont repérés, le profil désengagé, quand les parents mettent en place deux types d'éducatives

parallèles et qu'ils ne communiquent (presque) plus et enfin mixte dans le cas où ils tentent de collaborer malgré une hostilité persistante. Le fait même d'avoir pu relever des profils différents de coparentalité montre qu'il existe plusieurs manières d'exercer sa relation coparentale, que ce soit dans un couple unis ou séparé. Il est alors intéressant de regarder de quelle manière se déploie la coparentalité dans les familles recomposées où se côtoie un couple uni (parent-beau-parent) et un couple séparé (parents).

La coparentalité dans les familles recomposées

La place des beaux-parents dans le système parental

La dichotomisation des études sur la relation coparentale, évaluée soit dans les couples séparés soit dans les couples unis, est à nuancer puisqu'au sein des familles recomposées, l'étude de ces deux relations est à prévoir et même à coupler. En effet, dans ces familles, on peut potentiellement observer une relation coparentale entre les parents séparés ainsi qu'entre un parent et un beau-parent. McHale et al. (2004) ainsi que Widmer et al. (2012) mentionnent que la relation coparentale existe bel et bien entre un parent et un beau-parent, car elle ne désigne pas seulement la coopération entre des parents d'origine, mais entre tous les adultes impliqués au quotidien dans l'éducation et l'affection données à l'enfant.

Les relations entre parents et beaux-parents dans les familles recomposées amènent à se questionner sur le concept de pluriparentalité introduit par LeGall (2003). Cette notion est définie comme un fait social contemporain, faisant référence à «une fonction nourricière et éducative parfois même affective» d'un beau-parent (Le Gall, 2003, 120). Et si, selon cet auteur, la société a tout intérêt à reconnaître la logique additionnelle d'un beau-parent au système familial, Parent et al. (2008) montrent que dans les faits, la logique substitutive est toujours présente. La logique

additionnelle désigne le beau-parent qui vient s'ajouter aux deux autres parents, tandis que la logique substitutive envisage le beau-parent comme un individu qui vient se substituer à un autre. Parent et al. (2008) ont mis en évidence quatre typologies dans l'exercice du rôle parental des beaux-pères. La première concerne principalement les familles où le père biologique est peu présent et où le beau-père joue le rôle de père notamment concernant les fonctions éducatives. C'est bien la logique de substitution qui définit cette typologie. La deuxième envisage le beau-père comme une entité additionnelle qui agit comme soutien par rapport au couple parental déjà présent. C'est un phénomène observé principalement en situation de résidence alternée et n'exclut pas que, dans ce cas-ci, le beau-père puisse jouer un rôle socioéducatif important auprès de l'enfant. La troisième typologie rend compte du rôle d'assistant que le beau-père peut avoir auprès du parent. Il joue un rôle médiateur dans les relations entre les ex-conjoints, notamment dans les relations coparentales. Enfin, pour la quatrième typologie, il existe des situations où le nouveau conjoint ne joue aucun rôle parental, et où il se dégage de toute responsabilité concernant l'enfant qui n'est pas le sien. À travers ces typologies, les logiques substitutives et additionnelles de la place du beau-parent coexistent et dépendent des situations. En ce sens, la cohabitation d'un beau-parent au domicile du parent et de son(s) enfant(s) peut potentiellement entraîner la création d'une relation coparentale, bien que certains beaux-parents puissent refuser de s'impliquer dans leur rôle, souhaitant privilégier la relation conjugale ou leur vie professionnelle (Saint-Jacques, Drapeau, Parent & al. 2009).

La relation coparentale du couple recomposé

Actuellement, aucune étude ne permet d'assimiler la relation d'un couple recomposé à une relation coparentale. En effet, les chercheurs n'ont pas encore été en mesure de définir en quoi cette

relation était similaire ou différente de celle unissant des parents d'origine. Les seuls travaux à avoir tenté d'amener des éléments conceptuels sur la question de la relation coparentale du couple recomposé sont ceux de Schrodt et ses collaborateurs (Braithwaite, McBride & Schrodt, 2003; Schrodt, 2010, 2011, 2015; Schrodt & al., 2006; Schrodt & Braithwaite, 2011; Schrodt, Miller & Braithwaite, 2011). À partir des bases théoriques amenées par Adamson et Pasley (2006), Margolin, Gordis et John (2001) ou encore Ahrons (1981, 2007) qui parlaient également de communication coparentale, ces auteurs apportent la définition suivante: la communication coparentale «refers not to the individual attempts of a parent to guide and direct the behaviors and activities of his or her child, but to the interaction patterns that emerge as one coparent supports and/or undermines the parenting attempts of his or her partner.» (Schrodt, 2015, p.2). En cela, ce que Schrodt nomme «communication coparentale» est relativement proche de la définition de la relation coparentale entre parents d'origine décrite plus haut. On retrouve dans ces propos les dimensions de soutien et de dénigrement comme dans les modélisations des précédents auteurs. En soit, les relations coparentales des parents séparés et du couple recomposé ne semblent pas théoriquement si différentes. La différence réside dans le fait que cet auteur propose que la relation coparentale puisse s'étendre au-delà de la dyade père/mère et plus spécifiquement aux beaux-parents.

L'étude de Braithwaite, McBride et Schrodt (2003) plus particulièrement, met en avant la communication liée aux aspects fonctionnels de la famille recomposée, soit la gestion des visites, les informations à transmettre d'une maison à une autre, etc. Les résultats révèlent la présence de peu de communication concernant, par exemple, les prises de décisions liées à l'éducation de l'enfant, ce qui s'apparente pourtant à une

composante principale de la relation coparentale (Ganong, Coleman, Jamison & Feistman, 2015; Giles-Sims, 1984; Riina & McHale, 2014). Les dimensions mises en évidence concernant la coparentalité entre parents (unis ou séparés) (Tableau 1) ne pourraient donc pas être transposées telle quelles dans les études sur la coparentalité dans les familles recomposées. Ainsi, la communication coparentale liée au beau-parent (que ce soit avec l'ex-conjoint ou avec le parent) serait de nature différente, bien que quelques dimensions semblent s'appliquer autant à la relation coparentale des couples recomposés qu'à celle des parents séparés.

D'autres auteurs sont partis de l'idée que la relation coparentale des couples recomposés et des parents d'origine se basaient sur les mêmes dimensions (Favez, Widmer, Doan & Tissot, 2015). Cependant la littérature ne permet pas de faire l'hypothèse que ces relations sont stricto sensu équivalentes ou du moins qu'elles se définissent à partir des mêmes dimensions. Favez et al. (2015) ont pris pour acquis une similarité entre les relations coparentales entretenues par les parents séparés et le couple recomposé, pour effectuer une étude comparative. Ces auteurs ont montré que la relation coparentale dans le couple recomposé était simplement moins active que celle des parents unis, mais aussi moins active que celle entretenue avec l'ex-conjoint. Leurs travaux mettent également en évidence que de manière générale, les mères souhaitent rester les seules décisionnaires dans l'éducation de leur(s) enfant(s). Ce phénomène semble traduire une difficulté pour elles de laisser une place de coparent au beau-parent. Ganong et al. (2015) font le même constat et mettent en lumière quatre conditions qui permettraient aux mères d'être moins réticentes à l'idée d'inclure le beau-parent comme un coparent. Tout d'abord, les mères doivent considérer le beau-parent comme un bon caregiver, elles-mêmes doivent être capables de coopérer en tant que coparent

avec leur ex-conjoint et le percevoir comme responsable, et enfin elles doivent se sentir en sécurité concernant leur rôle de « premier parent ».

L'ensemble de ces travaux suggère donc l'intérêt de prendre en compte d'autres prédicteurs liés à la relation coparentale du couple recomposé comme l'investissement du beau-parent dans l'éducation d'un enfant (Parent et al. 2008) et l'acceptation de la place du beau-parent en tant que coparent (Ganong et al. 2015). Ces facteurs n'entrent pas en jeu lorsque l'on parle de coparentalité entre parents d'origine puisque le système est formé des parents uniquement.

Conclusion

À ce jour, malgré le peu d'études sur la coparentalité dans les familles recomposées, les auteurs soulignent l'idée qu'elle concerne non seulement les parents, mais tous les adultes impliqués dans l'éducation de l'enfant (Favez et al. 2015). Ainsi, nous amenons une réponse positive à la question : Peut-on parler de la relation coparentale entre un parent et un beau-parent ? En effet, une relation coparentale entre un parent et un beau-parent peut potentiellement se développer. Cependant, la littérature montre que d'autres facteurs sont à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse à la coparentalité du couple recomposé, comme le désir des beaux-parents de s'investir (Parent et al. 2008) et la place laissée par les parents aux beaux-parents (Ganong et al. 2015). En effet, l'arrivée d'un nouvel acteur dans le système familial (et coparental) nécessite une adaptation de chacun.

Pour répondre à la seconde de nos questions à savoir en quoi la relation coparentale du couple recomposé est similaire ou différente de celle des parents d'origine, la littérature ne permet pas de répondre à cette question à ce jour. Les auteurs s'accordent à dire qu'une coparentalité peut exister, quels que soient les adultes souhaitant s'impliquer dans son exercice (Favez et al. 2015). Cependant, aucune étude ne permet de statuer sur le fait que les dimensions présentes chez

les couples de parents d'origine (tableau 1) seraient similaires ou différentes chez les couples recomposés. Bien que les travaux de Schrodtt (2015) soulignent la présence des dimensions de soutien et de dénigrement dans la communication coparentale, rien n'indique la possibilité de voir de nouvelles dimensions, propres aux couples recomposés, émerger. D'autres chercheurs s'étant intéressés à la question de la coparentalité dans les couples recomposés ont pris pour acquis une similarité des dimensions (Widmer et al. 2012). Cependant, rien dans la littérature ne permet d'assumer que ces dimensions sont stricto sensu les mêmes.

De plus, aux vues des éléments de contexte liés à la place et au rôle souhaité et donné par/au beau-parent en fonction des familles, il serait possible que la coparentalité des couples recomposés repose sur d'autres dimensions en plus de celles mises en évidence pour les parents d'origine. Quand bien même certaines dimensions se retrouveraient dans les deux relations, il est vraisemblable de penser qu'elles peuvent s'exprimer avec des intensités différentes entre les individus. Il semble alors pertinent d'aller voir si les dimensions propres aux parents d'origine sont en partie transposables aux couples recomposés. Si oui, il faudrait alors observer l'intensité de leur déploiement, mais aussi s'il n'est pas possible de mettre en évidence de « nouvelles » dimensions propres à ces couples.

Références bibliographiques

- Adamsons, K., & Pasley, K. (2006). Coparenting following divorce and relationship dissolution. In M. A. Fine & J. H. Harvey (Eds.), *Handbook of divorce and relationship dissolution* (pp. 241-261). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Afifi, T. D., & Hamrick, K. (2006). Communication processes that promote risk and resiliency in postdivorce families. In M. A. Fine & J. H. Harvey (Eds.), *Handbook of divorce and relationship dissolution* (pp. 435-455). Mahwah, NJ: Erlbaum,

- Ahrons, C. R. (1981). The continuing coparental relationship between divorced spouses. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(3), 415. doi: 10.1111/j.1939-0025.1981.tb01390.x
- Ahrons, C. R. (2007). Family ties after divorce: Long-term implications for children. *Family Process*, 46(1), 53-65. doi:10.1111/j.1545-5300.2006.00191.x
- Baum, N. (2004). Typology of post-divorce parental relationships and behaviors. *Journal of Divorce & Remarriage*, 41(3-4), 53-79. doi:10.1300/J087v41n03_03
- Belsky, J., Crnic, K., & Gable, S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys: Spousal differences and daily hassles. *Child Development*, 66, 692-642. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00894.x
- Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting, and early emotional development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 74, 45-55.
- Braithwaite, D. O., McBride, M. C., & Schrodt, P. (2003). «Parent teams» and the everyday interactions of co-parenting in stepfamilies. *Communication Reports*, 16(2), 93-111. doi:10.1080/08934210309384493
- Favez, N., & Frascarolo, F. (2013). Le coparentage: Composants, implications et thérapie. *Devenir*, 25(2), 73. doi: 10.3917/dev.132.0073
- Favez, N., Widmer, E. D., Doan, M.-T., & Tissot, H. (2015). Coparenting in stepfamilies: Maternal promotion of family cohesiveness with partner and with father. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3268-3278. doi: 10.1007/s10826-015-0130-x
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting*, 3(2), 95-131. doi: 10.1207/S15327922PAR0302_01
- Giles-Sims, J. (1984). The stepparent role expectations, behavior, and sanctions. *Journal of Family Issues*, 5(1), 116-130. doi: 10.1177/019251384005001007
- Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York: W. W. Norton and Company.
- Le Gall, D. (2003). Filiations volontaires et biologiques. La pluriparentalité dans les sociétés contemporaines. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51(3), 118-123. doi: 10.1016/S0222-9617(03)00026-6
- Maccoby, E. E., Depner, C. E., & Mnookin, R. H. (1990). Coparenting in the second year after divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 52(1), 141-155. doi: 10.2307/352846
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 3. doi: 10.1037/0893-3200.15.1.3
- Marsiglio, W., & Hinojosa, R. (2009). Gérer la famille pluripaternelle: Le beau-père comme allié du père. *Politiques sociales et familiales*, 96(1), 9-25. doi: 10.3406/caf.2009.2454
- McHale J.P., Kuersten-Hogan R., Lauretti A., & Rasmussen J.L. (2000) «Parental reports of coparenting and observed coparenting behavior during the toddler period», *Journal of Family Psychology*, 14(2). 220-236. doi: 10.1037/0893-3200.14.2.220
- McHale, J. P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family process*, 36(2), 183-201. doi: 10.1111/j.1545-5300.1997.00183.x
- McHale, J. P. (2007). Charting the bumpy road of coparenthood: Understanding the challenges of family life. Zero to Three. Consulté à l'adresse <http://dspace.nelson.usf.edu:8080/xmlui/handle/10806/4152>
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R., & Rao, N. (2004). Growing points for coparenting theory and research. *Journal of Adult Development*, 11(3), 221-234. doi: 10.1023/B:JADE.0000035629.29960.ed
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Parent, C., Beaudry, M., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D., Robitaille, C., Boutin, M., & Turbide, C. (2008). Les représentations sociales de l'engagement parental du beau-père en famille recomposée. *Enfances, Familles, Générations*, (8). doi: 10.7202/018496ar
- Pruett, K., & Pruett, M. K. (2009). *Partnership parenting: How men and women parent differently—why it helps your kids and can strengthen your marriage*. Da Capo Press.

- Riina, E. M., & McHale, S. M. (2014). Bidirectional influences between dimensions of coparenting and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(2), 257-269. doi:10.1007/s10964-013-9940-6
- Rouyer, V., Vinay, A., & Zaouche-Gaudron, C. (2007). Coparentalité: Quelle articulation avec la différenciation des rôles parentaux? *Couples, famille et métamorphoses*, 49-73. doi: 10.3917/eres.robin.2007.01.0049
- Saint-Jacques, M.-C., Drapeau, S. & Parent, C. (2009). Conséquences, facteurs de risque et de protection pour les familles recomposées: Synthèse de la documentation - Rapport final.
- Schrodt, P. (2010). Coparental communication with nonresidential parents as a predictor of couples' relational satisfaction and mental health in stepfamilies. *Western Journal of Communication*, 74(5), 484-503. doi: 10.1080/10570314.2010.512282
- Schrodt, P. (2011). Stepparents' and nonresidential parents' relational satisfaction as a function of coparental communication in stepfamilies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(7), 983-1004. doi: 10.1177/0265407510397990
- Schrodt, P. (2015). Coparental communication with nonresidential parents as a predictor of children's feelings of being caught in stepfamilies. *Communication Reports*, 0(0), 1-12. doi: 10.1080/08934215.2015.1020562
- Schrodt, P., & Braithwaite, D. O. (2011). Coparental communication, relational satisfaction, and mental health in stepfamilies. *Personal Relationships*, 18, 352-369. doi: 10.1111/j.1475-6811.2010.01295.x
- Schrodt, P., Baxter, L. A., McBride, M. C., Braithwaite, D. O., & Fine, M. A. (2006). The divorce decree, communication, and the structuration of coparenting relationships in stepfamilies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(5), 741-759. doi: 10.1177/0265407506068261
- Schrodt, P., Miller, A. E., & Braithwaite, D. O. (2011). Ex-spouses' relational satisfaction as a function of coparental communication in stepfamilies. *Communication Studies*, 62(3), 272-290. doi: 10.1080/10510974.2011.563453
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: A meta-Analysis. *Parenting*, 10(4), 286-307. doi: 10.1080/15295192.2010.492040
- Van Egeren, L. A., & Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development* 11(3), 165-178. doi: 10.1023/B:JADE.0000035625.74672.0b
- Weissman, S. & Cohen, R. S. (1985). The parenting alliance and adolescence. *Adolescent psychiatry*, 12, 24-45
- Widmer, E., Favez, N., Aeby, G., De Carlo, I., & Doan, M.-T. (2012). Capital social et coparentage dans les familles recomposées et de première union. Genève: Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:19277>

BOURSES UNIVERSITÉ LAVAL

La section suivante vous présente les différentes bourses pouvant vous être offertes pour réaliser des stages ou pour réaliser des formations avancées en recherche.

Elle est divisée en trois sous-sections : les bourses offertes directement à l'université Laval, les bourses offertes pour faire de la recherche ailleurs qu'à Québec et les bourses des organismes subventionnaires. Chaque sous-section est également divisée selon les bourses offertes

pour les étudiants au premier cycle, les étudiants aux cycles supérieurs et les étudiants post-doctorants. Finalement, à la suite de ces bourses, vous trouverez une section portant sur quelques congrès offerts prochainement qui sont d'intérêt pour les étudiants en psychologie.

PREMIER CYCLE

BOURSES DE RECHERCHE DE 1^{er} CYCLE (BRPC) DU CRSNG – STAGES À L'ÉTÉ 2018

Fournir aux étudiants une expérience de travail en recherche qui complète leurs études, afin de susciter leur intérêt pour la recherche en sciences naturelles et en génie et les encourager à entreprendre des études supérieures et à poursuivre une carrière en recherche dans ces domaines.

Admissibilité

Général : Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s) : Tous les programmes

Date limite

Prochain concours hiver 2018

Montant

4 500 \$ (+25 % provenant du chercheur responsable)

Lien

tinyurl.com/jp7bv8z

CYCLES SUPÉRIEURS

BOURSE DE RECRUTEMENT DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION – MAÎTRISE DE RECHERCHE

Cette bourse du Fonds d'enseignement de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation vise à souligner le meilleur dossier parmi les candidatures des étudiants admis à un programme de maîtrise en recherche aux sessions d'hiver 2017, d'été 2017 et d'automne 2017. Cette bourse reconnaît l'excellence du dossier universitaire et l'aptitude à la recherche

Admissibilité

Général : Citoyens canadiens, résidents permanents ou étudiants étrangers.

Programme(s) : Maîtrise (orientation, mesure et évaluation, psychopédagogie, administration et politiques de l'éducation, technologie éducative, didactique)

Date limite

Prochain concours été 2018

Montant

2 500 \$

Lien

tinyurl.com/zkhkhvr

BOURSE DE RECRUTEMENT DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION – DOCTORAT DE RECHERCHE

Cette bourse du Fonds d'enseignement de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation vise à souligner le meilleur dossier parmi les candidatures des étudiants admis à un programme de doctorat en recherche aux sessions d'hiver 2017, d'été 2017 et d'automne 2017. Cette bourse reconnaît l'excellence du dossier universitaire et l'aptitude à la recherche

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents ou étudiants étrangers.

Programme(s): Doctorat (orientation, mesure et évaluation, psychopédagogie, administration et politiques de l'éducation, technologie éducative, didactique)

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours été 2018	5 000 \$	tinyurl.com/hsfmvrb

BOURSES D'ÉTUDES DE DOCTORAT TRUDEAU

La Fondation Trudeau accorde chaque année des bourses d'études doctorales à des étudiants exceptionnels dont le projet de recherche est lié à l'un des quatre thèmes de la Fondation (domaine des sciences humaines et sociales).

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents ou étudiants étrangers.

Programme(s): 3^e cycle – Sciences humaines, sociales, de l'éducation, philosophie, droit

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	40 000 \$ (20 000 \$ pour allocation de voyage sur 3 ans)	tinyurl.com/jut4cz7

BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES ET DE FORMATION POSTDOCTORALE EN SANTÉ ET SÉCURITÉ AU TRAVAIL

Le programme de bourses d'études supérieures et de formation postdoctorale de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST) a pour objectif d'élargir le bassin de scientifiques pour répondre aux besoins de recherche en santé et sécurité du travail.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens et résidents permanents.

Programme(s): 2^e ou 3^e cycle – Médecine, foresterie, administration, sciences et génie et sciences sociales

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	14 250 \$ (2 ^e cycle) 19 000 \$ à 25 000 \$ (3 ^e cycle)	tinyurl.com/jhplkxh

BOURSES DE RECHERCHE DE 2^e ET 3^e CYCLES – PARTICIPATION ET INCLUSION DES PERSONNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE OU UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Promouvoir et soutenir financièrement un étudiant de 2^e ou 3^e cycle intéressé par une thématique de recherche liée au développement de communautés inclusives de personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme (DI/TSA).

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents et étudiants étrangers.

Programme(s): 2^e ou 3^e cycle – Tous les programmes et facultés

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	12 000 \$	tinyurl.com/zecnblk

RIX ACFAS – POUR ÉTUDIANTS-CHERCHEURS

Souligner l'excellence du dossier universitaire des étudiantes et des étudiants au cours de leurs études de premier ou de deuxième cycle et les encourager à poursuivre une carrière de recherche.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents.

Programme(s): 2^e ou 3^e cycle – Tous les programmes et facultés

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours hiver 2018	5 000 \$	tinyurl.com/jtv9q4y

POSTDOCTORANTS

BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES ET DE FORMATION POSTDOCTORALE EN SANTÉ ET SÉCURITÉ AU TRAVAIL

La catégorie de bourses de formation postdoctorale s'adresse aux détenteurs d'un Ph.D désirant élargir leur horizon de recherche ou explorer de nouveaux champs connexes et ce, dans le secteur particulier de la recherche en santé et en sécurité du travail. La formation devra mener à des compétences accrues en recherche et en transfert de connaissances préparant le boursier à s'établir comme chercheur autonome.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens et résidents permanents.

Programme(s): Stage postdoctoral pertinent à la santé et la sécurité au travail

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	30 000 \$ (36 000 \$ si recherche à l'étranger)	tinyurl.com/z5pyw6w

BOURSES DE RECHERCHE POUR STAGE POSTDOCTORAL EN PARTENARIAT AVEC LA FSS ET SES CENTRES

Aider les meilleurs étudiants à poursuivre leurs études postdoctorales dans un de ses centres de recherche reconnus. Cette bourse facultaire constitue un complément à une bourse que le centre ou l'équipe de recherche s'engage à offrir au stagiaire.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): Étudiants postdoctorants à la FSS

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours été 2018	20 000\$	tinyurl.com/j5cr23j

TOUS CYCLES

PROGRAMMES DE SOUTIEN À LA RECHERCHE, À LA DIFFUSION DES CONNAISSANCES ET AUTRES ACTIVITÉS DU CNRS INTÉGRATION SOCIALE

Dynamiser et favoriser le développement de la recherche dans les domaines de la déficience intellectuelle et des troubles envahissants du développement.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens et résidents permanents.

Programme(s): 1^{er} au 3^e cycle – Sciences sociales, médecine et autres

Date limite	Montant	Lien
En tout temps/ Dépend des concours	Variables	tinyurl.com/hs9cmcj

BOURSES AILLEURS AU PAYS OU À L'ÉTRANGER

PREMIER CYCLE

BOURSES DE RECHERCHE DE 1^{er} CYCLE (BRPC) DU CRSNG – STAGES À L'ÉTÉ 2017

Fournir aux étudiants une expérience de travail en recherche qui complète leurs études, afin de susciter leur intérêt pour la recherche en sciences naturelles et en génie et les encourager à entreprendre des études supérieures et à poursuivre une carrière en recherche dans ces domaines.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): Tous les programmes

Date limite

Prochain concours hiver 2018

Montant

4 500 \$ (+25 % provenant du chercheur responsable)

Lien

tinyurl.com/jp7bv8z

AMGEN SCHOLARS PROGRAM JAPON

Offrir aux étudiants de premier cycle la possibilité de vivre une expérience de recherche pratique de huit semaines pendant l'été, à l'une parmi deux universités japonaises (Université de Kyoto ou Université de Tokyo).

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): Tous les programmes (1^{er} cycle) (Ne pas être en 1^{re} année de BAC et ne pas avoir terminé son BAC)

Date limite

Prochain concours hiver 2018

Montant

Montants variables

Lien

tinyurl.com/jgesgce

CYCLES SUPÉRIEURS

BOURSES D'ÉTUDES RICHARD J. SCHMEELK

Favoriser la compréhension et la collaboration entre les communautés francophones et anglophones du Canada et stimuler les échanges entre elles (Études supérieures à Western Ontario ou UofCalgary)

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens

Programme(s): 1^{er} cycle – Droit, 2^e et 3^e cycle – Tous les programmes et toutes les facultés

Date limite

Prochain concours hiver 2018

Montant

2 500 \$

Lien

tinyurl.com/jfq36hy

BOURSE MACKENZIE KING

Encourager les étudiantes et les étudiants à poursuivre des études supérieures en leur offrant un soutien financier

Admissibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents et étudiants étrangers.

Programme(s): 2^e et 3^e cycle – Tous les programmes et toutes les facultés

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours hiver 2018	8 500 \$	tinyurl.com/jf86b6m

BOURSE DE MOBILITÉ ERASMUS+ (UNIVERSITÉ DE BORDEAUX)

Encourager les jeunes chercheurs à explorer différents milieux scientifiques et culturels, promouvoir une vision internationale dans leur plan de carrière, en les préparant à des carrières de haut niveau à travers des initiatives qui renforcent, favorisent et capitalisent sur leurs compétences. Développer une coopération scientifique entre l'Université de Bordeaux et les universités partenaires.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents et étudiants étrangers.

Programme(s): 3^e cycle – Tous les programmes et faculté (Doit être en cotutelle avec l'université de Bordeaux)

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours hiver 2018	1 185 \$/mois (sur 9 mois) + transport	tinyurl.com/zfo254j

PROGRAMME DE BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DU CANADA – SUPPLÉMENTS POUR ÉTUDES À L'ÉTRANGER MICHAEL-SMITH (BESC-SEEMS)

Ce programme vise à aider des étudiants canadiens de haut calibre aux cycles supérieurs à établir des liens et des réseaux internationaux en tirant profit d'occasions de recherche exceptionnelles à l'étranger. Les récipiendaires contribueront à accroître les possibilités de collaboration entre les universités canadiennes et les établissements d'enseignement et de recherche étrangers.

Admissibilité

Général: Citoyen canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): 2^e ou 3^e cycle – Tous les programmes et toutes les facultés

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours hiver 2018	Max 6 000 \$	tinyurl.com/hjb3n3b

SUBVENTION À LA MOBILITÉ LOUIS-EDMOND HAMELIN

La bourse a pour objectif d'aider à défrayer les coûts reliés à la cueillette de données pour des étudiants ou étudiantes aux études supérieures dont l'objet de recherche nécessite une enquête sur le terrain.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): 2^e ou 3^e cycle – Tous programmes et toutes les facultés

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	3 000 \$	tinyurl.com/gn7luxm

BOURSE DE RECHERCHE DOCTORANTS ET POSTDOCTORANTS (DAAD)

Permettre aux doctorants hautement qualifiés qui commencent leur carrière universitaire ou professionnelle d'entreprendre de la recherche en Allemagne ou permettre aux récents titulaires d'un doctorat d'effectuer de la recherche.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents ou étudiants étrangers.

Programme(s): 3^e cycle OU Postdoc

Date limite

Prochain concours automne 2017

Montant

Entre 750 et 1 000 € par mois

Lien

tinyurl.com/jo4box5

BOURSE D'ÉTUDES À LA MAÎTRISE (DAAD)

Plusieurs bourses de montant variable (Un versement mensuel de 750 euros, représentant l'équivalent de 1114\$ CAN au 23 septembre 2015. De plus, DAAD couvrent les frais d'assurances maladies et un montant pour le transport.)

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents ou étudiants étrangers.

Programme(s): 2^e cycle

Date limite

Prochain concours automne 2017

Montant

750 €/mois

Lien

tinyurl.com/gvyo9hl

LES BOURSES RHODES/THE RHODES SCHOLARSHIPS TRUST

Permettre à des étudiantes et à des étudiants de poursuivre des études à l'Université d'Oxford afin d'ajouter une dimension internationale à leur formation.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens, résidents permanents.

Programme(s): 2^e ou 3^e cycle

Date limite

Prochain concours automne 2017

Montant

1 083 £/mois

Lien

tinyurl.com/h5pr6at

POSTDOCTORANTS

BOURSES DE RECHERCHE POSTDOCTORANTS LEIBNIZ-DAAD

Permettre aux récents postdoctorants d'effectuer de la recherche en Allemagne

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou Résidents permanents.

Programme(s): Étudiants postdoctorant

Date limite

Prochain concours hiver 2018

Montant

2 000 €/mois, assurances santé, allocation de recherche de 460 € et 2 mois de cours d'allemand

Lien

tinyurl.com/h8pyjgy

BOURSES POUR LA RELÈVE SCIENTIFIQUE SOCIÉTÉ DE RECHERCHE SUR LE CANCER

La Bourse pour la relève scientifique est un des moyens par lequel la SRC appuie fièrement la génération future de chercheurs canadiens.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): Étudiants postdoctorant

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours hiver 2018	40 000\$ pendant 1 an	tinyurl.com/hwksbay

POSTDOCTORAL FELLOWSHIP AWARDS IN ADDICTION AND MENTAL HEALTH RESEARCH (AU CENTER FOR ADDICTION AND MENTAL HEALTH)

Offrir une formation approfondie dans les domaines de la toxicomanie et/ou de la santé mentale. Cette formation portera également sur les techniques de recherche. Les stagiaires postdoctoraux devront contribuer de façon indépendante à l'avancement des connaissances, soit en participant à un projet déjà en cours, soit en élaborant un projet original.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): Étudiants postdoctorant

Date limite	Montant	Lien
Concours à l'automne 2017	Montants variables	tinyurl.com/j7ohjs5

FORMATION POSTDOCTORALE – ÉCHANGES FROS / INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ ET DE LA RECHERCHE MÉDICALE (INSERM, FRANCE)

Ce programme vise à encourager les jeunes chercheurs québécois à acquérir, en France, une formation postdoctorale de recherche en santé et, à l'inverse les jeunes chercheurs français à acquérir leur formation postdoctorale au Québec.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): Étudiants postdoctorant

Date limite	Montant	Lien
Concours à l'automne 2017	Minimum de 2 750€/mois	tinyurl.com/z5d9jh6

TOUS LES CYCLES**BOURSES DES COOPÉRATIVES DE L'ARCTIQUE**

Encourager des étudiantes et étudiants à s'engager dans des études qui peuvent contribuer à une meilleure compréhension et au développement des coopératives de l'Arctique dans le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest et /ou le nord du Manitoba.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Programme(s): Tous cycles et programmes (Projet de recherche devant comprendre une partie dans le Nord canadien (Arctique))

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours hiver 2018 (Plusieurs concours disponibles)	2 500\$	tinyurl.com/jrj9y93

BOURSES ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX

MAÎTRISE

PROGRAMME DE BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DU CANADA JOSEPH-ARMAND-BOMBARDIER – BOURSES DE MAÎTRISE DU CRSH – SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES SOCIALES

Les bourses de maîtrise accordées dans le cadre du Programme de bourses d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier visent à élagir les aptitudes en recherche et à aider à former un personnel très qualifié en finançant des étudiants en sciences humaines.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Projet de recherche: Sciences humaines et sociales

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	17 500\$, 1x	tinyurl.com/hgvqnr

PROGRAMME DE BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DU CANADA FREDERICK-BANTING ET CHARLES-BEST – BOURSES DE MAÎTRISE (IRSC) – SANTÉ

Les bourses à la maîtrise du programme des Bourses d'études supérieures du Canada, administrées par les IRSC, visent à souligner le mérite des étudiants qui suivent des études de maîtrise dans un domaine lié à la santé dans un établissement canadien et à leur accorder une aide spéciale. Les candidats doivent avoir un potentiel exceptionnel en matière de recherche et de productivité.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Projet de recherche: Santé physique ou psychologique

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	17 500\$, 1x	tinyurl.com/jg2r8vg

PROGRAMME DE BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DU CANADA ALEXANDER-GRAHAM-BELL – BOURSES DE MAÎTRISE DU CRSNG – SCIENCES NATURELLES OU GÉNIE

Encourager les étudiants hautement qualifiés à entreprendre ou à poursuivre des études supérieures en sciences naturelles ou en génie.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Projet de recherche: Sciences naturelles et technologies

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	17 500\$, 1x	tinyurl.com/jywktsm

FRQSC – BOURSE DE MAÎTRISE EN RECHERCHE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES, ARTS ET LETTRES

Stimuler l'intérêt des étudiantes et des étudiants pour la recherche et aider financièrement les meilleures candidates et meilleurs candidats à entreprendre ou à poursuivre un programme de maîtrise en recherche (incluant la maîtrise interdisciplinaire en art) ou de Diplôme d'études approfondies (DEA) dans les domaines reliés aux sciences humaines, aux sciences sociales, aux arts et aux lettres.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	15 000\$, 2x	tinyurl.com/z8o49ow

FRQS – BOURSE DE MAÎTRISE SANTÉ

Soutenir les étudiantes et les étudiants qui désirent acquérir une formation en recherche en santé dans le cadre d'un programme universitaire de maîtrise ou de doctorat.

Admissibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Santé physique et psychologique

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	15 000\$, 2x	tinyurl.com/jhu9as6

FRONT – BOURSES DE MAÎTRISE EN RECHERCHE (B1) SCIENCES NATURELLES, SCIENCES MATHÉMATIQUES ET GÉNIE

Stimuler l'intérêt des étudiants pour la recherche et aider financièrement les meilleurs candidats à entreprendre ou à poursuivre un programme de maîtrise dans les domaines des sciences naturelles, des sciences mathématiques et du génie.

Admissibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Sciences naturelles et technologies

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	15 000\$, 2x	tinyurl.com/jhn6tqv

DOCTORANTS

BOURSES DE DOCTORAT DU PROGRAMME DE BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DU CANADA ET BOURSES DE DOCTORAT DU CRSH – SCIENCES HUMAINES

Le Programme des bourses de doctorat du CRSH et le volet des bourses de doctorat du Programme de bourses d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier visent à développer les compétences en recherche et à contribuer à la formation d'universitaires très qualifiés en appuyant les étudiants qui ont obtenu d'excellents résultats dans leurs études de premier et de deuxième cycles en sciences humaines.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens ou résidents permanents.

Projet de recherche: Sciences humaines et sociales

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	20 000\$ à 35 000\$/année	tinyurl.com/j274ube

BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DU CANADA ALEXANDER-GRAHAM-BELL DOCTORAT (BESC D) ET BOURSES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES AU DOCTORAT DU CRSNG (ES D) – SCIENCES NATURELLES OU GÉNIE

Encourager les étudiants hautement qualifiés à entreprendre ou à poursuivre des études supérieures en sciences naturelles ou en génie.

Admissibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Sciences naturelles et technologies

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	21 000\$ à 35 000\$/année	tinyurl.com/gvxj3hy

BOURSES DE RECHERCHE AU DOCTORAT – IRSC

Les bourses de recherche au doctorat visent à souligner le mérite des étudiants qui poursuivent des études doctorales dans un domaine lié à la santé au Canada ou à l'étranger. Les objectifs particuliers de cette possibilité de financement sont les suivants: reconnaître et financer les étudiants au début de leur formation en recherche et leur donner l'occasion d'acquérir de l'expérience en recherche; constituer un bassin fiable de chercheurs hautement qualifiés.

Admissibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Santé physique et psychologique

<u>Date limite</u>	<u>Montant</u>	<u>Lien</u>
Prochain concours automne 2017	35 000\$/année	tinyurl.com/h9cl4yn

BOURSE DE RECHERCHE AU DOCTORAT – BESC VANIER

Le Programme de bourses d'études supérieures du Canada Vanier (BÉSC Vanier) vise à recruter et à garder au pays les meilleurs étudiants au doctorat du monde et à promouvoir le Canada en tant que centre d'excellence en recherche et en enseignement supérieur.

Admisibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents..

Projet de recherche: Tous domaines confondus

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	50 000\$/année	tinyurl.com/jpqqd6xu

FRQSC – BOURSE DE DOCTORAT EN RECHERCHE SCIENCES HUMAINES, SCIENCES SOCIALES, ARTS, LETTRES

Stimuler l'intérêt des étudiantes et des étudiants pour la recherche et aider financièrement les meilleures candidates et meilleurs candidats à entreprendre ou à poursuivre un programme de doctorat en recherche dans les domaines reliés aux sciences sociales et humaines, aux arts et aux lettres.

Admisibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Sciences humaines et sociales

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	20 000\$	tinyurl.com/hlp4efn

FRQS – BOURSE DE DOCTORAT SANTÉ

Soutenir les étudiantes et les étudiants qui désirent acquérir une formation en recherche en santé dans le cadre d'un programme universitaire de maîtrise ou de doctorat.

Admisibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Santé physique et psychologique

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	20 000\$	tinyurl.com/jhu9as6

FRQNT – BOURSES DE DOCTORAT

Stimuler l'intérêt des étudiants pour la recherche et aider financièrement les meilleurs candidats à entreprendre ou à poursuivre un programme de maîtrise dans les domaines des sciences naturelles, des sciences mathématiques et du génie.

Admisibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Sciences naturelles et technologies

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	20 000\$	tinyurl.com/jhn6tqv

ÉTUDIANTS-CHERCHEURS ÉTOILES

Faire la promotion des carrières en recherche et reconnaître l'excellence de la recherche réalisée par les étudiants de niveau universitaire, les stagiaires postdoctoraux et les membres d'un ordre professionnel en formation de recherche avancée, et ce, dans toutes les disciplines couvertes par les trois Fonds.

Admissibilité

Général: Citoyens canadien, résidents permanents.

Projet de recherche: Tous domaines confondus

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	1 000 \$	tinyurl.com/zpbyl92

BOURSES DE DOCTORAT EN RECHERCHE POUR ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (DS)

Stimuler l'intérêt des étudiants étrangers à entreprendre ou poursuivre des études doctorales au Québec et d'aider financièrement les meilleurs candidats étrangers désirant réaliser un doctorat dans les domaines reliés aux sciences sociales et humaines, aux arts et aux lettres.

Admissibilité

Général: Étudiants étrangers.

Projet de recherche: Tous domaines confondus

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	20 000 \$	tinyurl.com/hmlaagn

POSTDOCTORANTS

FORMATION POSTDOCTORALE (FRQS)

Ce programme vise à aider et encourager les citoyens canadiens ou les résidents permanents domiciliés au Québec, détenteurs d'un doctorat (Ph. D.) à parfaire leur formation et à élargir leurs champs d'intérêt. Il a aussi pour but d'encourager ces chercheurs à connaître de nouveaux milieux scientifiques et à acquérir de nouvelles méthodologies.

Admissibilité

Général: Citoyens canadiens et résidents permanents (Détenteur d'un PhD).

Projet de recherche: Santé physique et psychologique

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	30 000 \$ (PhD) 30 000 \$ à 39 323 \$ (Diplôme professionnel) (15 000 \$ de plus si étude à l'extérieur du pays)	tinyurl.com/h2alm87

FORMATION POSTDOCTORALE (FRQS) (POUR ÉTUDIANTS ÉTRANGERS)

Encourager les citoyens canadiens (autres provinces canadiennes) non domiciliés au Québec et ceux des autres pays, qui désirent poursuivre leur formation postdoctorale au Québec.

Admissibilité

Général: Étudiants étrangers détenteur d'un PhD.

Projet de recherche: Tous domaines confondus

Date limite	Montant	Lien
Prochain concours automne 2017	30 000 \$ (Montant variable)	tinyurl.com/hp8h695

CONGRÈS

40^e CONGRÈS ANNUEL DE LA SQRP

Public cible: Toute personne intéressée par la psychologie québécoise de près ou de loin

Accepte les soumissions affiche/présentations?

Oui (les deux)

Coût

à venir

Date limite de soumission

à venir

Réductions sur le coût

Bourses de voyage souvent offertes par l'École de psychologie (courriel)

Lieu

Montréal

Dates

à venir

Date limite d'inscription

à venir

CONGRÈS DE LA SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PSYCHOLOGIE (2018: SE TIENDRA EN MÊME TEMPS QUE LE CONGRÈS DE L'ICAP, À MONTRÉAL)

Accepte les soumissions affiche/présentations?

Oui (les deux)

Coût

Disponible dès septembre

Date limite de soumission

n.d.

Réductions sur le coût

Plusieurs bourses de montant variables sont offertes aux étudiants selon certains concours. Un remboursement partiel est aussi disponible aux étudiants donnant de leur temps bénévole pour la convention

Lieu

Montréal

Dates

Fin juin 2018

Date limite d'inscription

n.d.

8^e CONGRÈS ANNUEL DE L'ASSOCIATION CANADIENNE DES THÉRAPIES COGNITIVES ET COMPORTEMENTALES (ACTCC) / CANADIAN ASSOCIATION OF COGNITIVE & BEHAVIOURAL THERAPY (CACBT)

Public cible: Personnes intéressées par les thérapies cognitivo-comportementales. La séance d'affiche comprend un volet clinique et un volet recherche.

Accepte les soumissions affiche/présentations?

Oui (bilingue)

Coût

à venir

Date limite de soumission

n.d.

Réductions sur le coût

Bourses de voyage étudiantes offertes.

Lieu

n.d.

Dates

n.d.

Date limite d'inscription

n.d.

REMERCIEMENTS

Les éditeurs souhaitent remercier grandement l'équipe du Journal sur l'Identité, les Relations Interpersonnelles et les Relations Intergroupes (JIRIRI), plus précisément Céline El-Soueidi (Rédactrice en Chef (JIRIRI) – Université de Montréal) et Camille Bourdeau (Responsable de la diffusion (JIRIRI)) pour leurs enthousiasme à nous aider dans l'établissement de notre processus, pour les nombreuses ressources qui nous ont été envoyés gratuitement et pour leurs réponses partéléphone à nos nombreuses questions.

Les éditeurs du journal tiennent aussi à remercier de nombreuses personnes de l'École de psychologie qui ont contribué de près ou de loin au journal

- Le Service d'Aide à la Recherche (SAR), et plus précisément M. Alexandre Marois, doctorant au programme de recherche en psychologie pour son temps et ses nombreux conseils qui ont permis la création du journal tel qu'il est aujourd'hui.
- Le comité organisateur de la Journée Scientifique de l'École de psychologie pour nous avoir gracieusement offert un kiosque lors de la 6^e édition

Plus précisément, de nombreux professeurs nous ont assisté dans nos démarches :

- Les professeurs nous ayant rencontré pour discuter de nos idées, nous émettre leurs commentaires et des critiques : Yvan Leanza (PhD), Célyne H. Bastien (PhD), Tamarha Pierce (PhD) et Geneviève Belleville (PhD).
- Les professeurs nous ayant généreusement proposé de leur temps pour faire une révision finale d'articles soumis par des étudiants: Célyne H. Bastien (PhD), Marie-Claude Richard (PhD), Geneviève Belleville (PhD), Caroline Cellard (PhD) et Marie-Christine Ouellet (PhD).
- Les professeurs nous ayant donnés plusieurs conseils qui ont été rendus disponibles aux étudiants dans leurs démarches de rédaction: Geneviève Belleville (PhD), Marie-Claude Richard (PhD) et Nancy Rouleau (PhD)

- Les professeurs nous ayant aussi offert des encouragements dans notre démarche: Nancy Rouleau (PhD) et George Tarabulsy (PhD).
- Le directeur de l'École de psychologie, Dr. Jean Vézina, nous ayant permis d'obtenir une adresse courriel affiliée à l'École de psychologie pour le journal et un site internet sur un site de l'École pour un projet pilote d'un logiciel de gestion de journal révisé par les pairs (sera mis en place l'an prochain).

L'équipe du journal tient à remercier les étudiants s'étant portés bénévoles pour réviser les articles soumis au journal. Sans leur dévouement, cette édition n'aurait pas été possible.

- Valérie Demers, Alexandre Marois, Marie-Kim Côté, et Thierry Provencher, étudiants au doctorat en psychologie.
- Marie-Hélène Tessier, étudiante à la maîtrise en psychologie.
- Chloé Gingras et Michaël Lévesque-Dion, étudiants au baccalauréat en psychologie.

Les éditeurs du journal tiennent à remercier leur équipe, sans qui cette édition n'aurait pas été possible :

- L'équipe de correction de la langue Laurence Tardif, Roxanne Paris-Blais, Alice Girouard, Marie-France de Lafontaine et Andréanne Simard.

Finalement, les éditeurs souhaitent remercier d'autres acteurs qui nous ont permis de réaliser ce numéro :

- Les organismes et les associations ayant financé la production de ce numéro et du numéro qui sera publié en avril : la CADEUL, l'AEPCPUL et le Fond d'investissement étudiant (FIÉ).
- Le Bureau des Bourses et de l'Aide Financière (BBAF) de l'Université Laval pour nous avoir permis d'utiliser leur site internet pour créer la liste des bourses que nous vous proposons.
- Sarah Haynes-Côté pour avoir réalisé le logo du journal.



Boutique spécialisée dans la vente d'illustrations et produits personnalisés

Vous pouvez choisir parmi une sélection d'illustrations originales ou en faire concevoir une personnalisée. Par la suite, vous pouvez décider sur quel type de support vous désirez la recevoir, comme par exemple sur carte postale, carte de souhait, carnet de notes, affiche, chandail, étui à cellulaire, tasse, chandelle et bien plus encore.

Pour plus de détails, pour voir la sélection d'illustrations ou passer une commande, rendez-vous sur les différentes pages de la boutique.

La page Facebook : fb.me/Boutique2902

La boutique Etsy : www.etsy.com/shop/2902

BOURSES D'ÉTUDES

On ne soutient pas que les bonnes notes

bbaf.ulaval.ca

Bureau des bourses et de l'aide financière

DONNE-TOI LES MOYENS



UNIVERSITÉ
LAVAL

Direction des services aux étudiants
Bureau des bourses et de l'aide financière