

# BULLETIN DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DU MICHEL-SARRAZIN

*Publication annuelle*

## **Qu'est-ce que le Bulletin de la Recherche Scientifique du Michel- Sarrazin?**

**Le Bulletin de la Recherche  
Scientifique du Michel-Sarrazin a  
pour objectif d'offrir aux étudiants  
une opportunité d'explorer le  
domaine de la rédaction scientifique  
par le biais de vulgarisation  
d'articles scientifiques de  
professeurs du département. Ainsi,  
le Bulletin permet de promouvoir la  
recherche faite dans les locaux de  
l'UQTR! De plus, il permet de se  
renseigner par rapport aux avenues  
possibles dans le domaine de la  
recherche.**

**Toute l'équipe du BRSMS  
vous souhaite bonne  
lecture!**



## **BRIÈVEMENT**

- 1 - Diverses informations  
en lien avec la recherche à  
l'UQTR**
- 2 - Activités réalisées par  
le BRSMS au cours de  
l'année 2022**
- 3 - Mot de la fin et  
remerciements**

# TABLE DES MATIÈRES

## 1 : Diverses informations en lien avec la recherche à l'UQTR

- 1 Présentation des différents laboratoires de l'UQTR
- 4 Qu'est-ce qu'un assistantat de recherche?
- 4 Comment appliquer sur le SAFIRH pour un assistantat de recherche
- 5 Comment entrer en contact avec un professeur
- 8 Événements reliés à la recherche à l'UQTR
- 10 Bourses en recherche offertes à l'UQTR
- 12 Présentation d'un cours pertinent en 3e année du Bacc.
- 15 Présentation de deux étudiants du Bacc. ayant de l'expérience comme assistants de recherche dans les laboratoires de l'UQTR
- 20 Présentation du parcours de deux étudiants au Ph.D à l'UQTR
- 26 Présentation d'une étudiante du Bacc. à l'UQTR qui souhaite accéder au doctorat en profil recherche (Ph.D)
- 28 Présentation du processus d'admission au R/I et R (Ph.D)

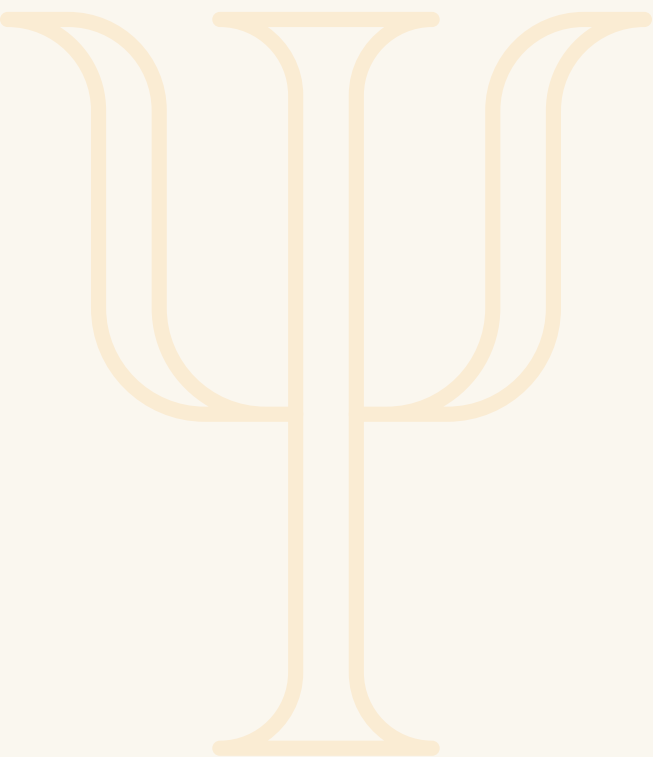
# TABLE DES MATIÈRES

## **2 : Activités du BRSMS réalisées durant l'année 2021-2022**

- 30 | Retour sur la Soirée-Causerie édition 2022
- 32 | Présentation d'une étudiante ayant écrit une vulgarisation et maintenant entrée au doctorat
- 34 | Qu'est-ce qu'une vulgarisation scientifique?
- 35 | Vulgarisations scientifiques de l'année 2022

## **3 : Mot de la fin et remerciements**

- 66 | Présentation du comité
- 68 | Remerciements



# PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTS LABORATOIRES DE L'UQTR

## AIDENFANT

Équipe de recherche sur les facteurs de protection : Encourager la recherche sur les facteurs de protection pour favoriser un développement optimal.



## AURA

L'Autisme en Recherche Autrement : Mieux comprendre le développement et l'épanouissement des personnes autistes et de leur famille, en s'intéressant notamment aux interactions mère-enfant autiste.



## CEIDEF

Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille : Établir des liens étroits entre la théorie, la recherche et la pratique dans le domaine de la famille et du développement de l'enfant.



## COGNAC

Cognition, Neuroscience, Affect et Comportement : Relier le comportement au fonctionnement du système nerveux, dans son opération normale et dans la pathologie.



# PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTS LABORATOIRES DE L'UQTR

## APIC

Équipe de recherche sur les Attitudes et Perceptions liées à l'Image Corporelle : Ouvrir l'œil sur notre façon de regarder le corps, le nôtre et celui des autres au quotidien.



## GRIN

Groupe de recherche et d'intervention auprès des enfants vulnérables et négligés : Mieux comprendre les besoins des enfants et des familles et ce qui entrave la capacité des parents à répondre à ces besoins nous amenant, au fil des années, à préciser et clarifier le concept de négligence.



## MPP

Laboratoire des Méthodes Projectives en Psychologie : La mission fondamentale du laboratoire est de faire connaître les méthodes projectives.

## Le laboratoire anxiété et perfectionnisme

Étude sur le perfectionnisme sain et malsain ainsi que sur les troubles anxieux.

## Le laboratoire de psychologie du couple

Étude des relations de couple.



# PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTS LABORATOIRES DE L'UQTR

## Le laboratoire de psychologie légale



Développer des connaissances en psychologie susceptibles de soutenir les acteurs psychojudiciaires, de même que les individus/familles qui vivent des démêlés avec les systèmes de justice civile et criminelle.

## SAIL LAB

Sexual and Intimate Life Research Lab  
(Laboratoire de recherche de la vie sexuelle et intime) : Les travaux portent sur le bien-être sexuel, les relations intimes et les interrelations entre les deux.



## LRMACS

Laboratoire de recherche sur la motivation et l'autorégulation des comportements de santé : Les travaux portent sur la compréhension du rôle de la motivation autodéterminée et des stratégies d'autorégulation face à l'initiation et au maintien de comportements visant la poursuite et l'atteinte d'objectifs liés à la santé. Les recherches portent aussi sur la compréhension du rôle de la motivation autodéterminée face au bien-être psychologique et au fonctionnement optimal.

## LIREG

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Gériatrie: Les travaux visent au développement des connaissances sur les facteurs qui favorisent un vieillissement optimal et à l'élaboration de programmes de prévention et d'intervention innovateurs qui amélioreront la qualité de vie des aîné.e.s. Les travaux visent également à améliorer la qualité de vie des proches aidants.



# QU'EST-CE QU'UN ASSISTANAT DE RECHERCHE?

---

L'assistanat de recherche est un travail rémunéré qui se déroule à l'université avec un professeur ou un chercheur qui fait partie de cette dernière. L'assistant de recherche collabore avec le professeur ou le chercheur dans sa recherche et il doit effectuer les tâches qui lui sont assignées par son supérieur. Les tâches d'un assistant de recherche peuvent varier. En effet, c'est le chercheur qui décide des tâches qu'il délègue à l'étudiant. Ces tâches peuvent être de recenser les écrits scientifiques sur le sujet de la recherche, la rédaction de sections d'articles scientifiques, la passation de tests ou d'entrevues, etc. Les tâches vont varier selon les besoins du chercheur, tout comme la charge de travail demandée. Il est à noter qu'il peut être difficile d'obtenir des postes d'assistant de recherche puisque ceux-ci sont très convoités. Il ne faut donc pas se décourager.

## COMMENT APPLIQUER SUR LE SAFIRH POUR UN ASSISTANAT DE RECHERCHE

---

### **Pour appliquer sur le SAFIRH,**

1. Se connecter sur son portail UQTR
2. Aller dans la section 'Emploi étudiant'
3. Dans la sous-section 'Offres d'emplois', il faut appuyer sur le lien 'Offres d'emplois étudiants disponibles (safirh)'
4. Trouver un poste qui nous intéresse et le cocher
5. Passer à l'étape suivante et entrer nos renseignements personnels ainsi que les documents demandés
6. Transmettre la demande et attendre la réception d'un courriel (seulement si accepté)



# COMMENT ENTRER EN CONTACT AVEC UN(E) PROFESSEUR(E) EN VUE D'UN ASSISTANAT DE RECHERCHE

5

Nous avons demandé conseil à deux professeur(e)s sur la manière d'établir un premier contact pour l'obtention d'un poste en recherche à l'UQTR et voici leurs réponses!

## Conseils de Simon Rigoulot

*"Le mieux est de le faire par courriel et c'est le contenu de ce courriel qui va être important."*



- **Personnalisez le courriel** : Montrez que vous vous adressez à ce professeur en particulier.
- **Présentez les liens avec le professeur** : Parlez des cours ou des occasions que vous avez eu pour rencontrer ce professeur.
- **Présentez vos expériences et vos perspectives** : Parlez de ce que vous avez accompli et de ce que vous voulez faire plus tard.
- **Montrez que vos intérêts convergent** : Montrez que vos intérêts sont semblables à ceux du professeur.
- **Curriculum vitae représentatif de vos réussites et expériences** : Parlez de vos bourses, de vos mentions de réussite et de vos expériences acquises.
- **Lettre de motivation et curriculum vitae courts pour capter l'attention du professeur** : Des textes trop longs ne seront peut-être pas lus.
- **Relancez un mois après** : Parfois, les courriels passent inaperçus. Il faut donc relancer.
- **Pas de fautes d'orthographe** : Les fautes d'orthographe montrent que vous manquez de rigueur.



# COMMENT ENTRER EN CONTACT AVEC UN (E) PROFESSEUR (E) EN VUE D'UN ASSISTANAT DE RECHERCHE

6

## Conseils de Claudia Trudel-Fitzgerald

*"N'attendez pas que des postes s'affichent sur le portail de l'UQTR, car pour diverses raisons, des ouvertures de postes peuvent exister dans un laboratoire et ne seront pas affichées sur ce site"*



- **Se démarquer:** Poser des questions en classe et aller se présenter à la pause sont des façons qui aident les professeur.e.s à mettre un visage sur un nom et à vous reconnaître lorsqu'ils/elles sont contacté.e.s par courriel.
- **Oser:** Envoyer un "cold email", qui veut dire de faire une première approche et manifester votre intérêt à joindre l'équipe même si aucun poste n'est officiellement ouvert, est une stratégie qui peut être payante. Il faut mettre d'emblée son CV et relevé de notes à jour. Aussi, il faut s'assurer de personnaliser le courriel - par exemple, nommer directement la/le professeur.e par son nom, faire référence au type de travaux menés dans son équipe et mettre en lien avec ses propres intérêts. Un courriel disant simplement que vous êtes très motivé.e est peu aidant car tous.tes les étudiant.e.s qui contactent les profs pour une expérience d'assistantat le sont! Finalement, corriger les fautes avant d'envoyer le courriel est crucial - cela témoigne de la qualité de votre français et de votre minutie, des qualités désirées en recherche.
- **Respecter:** Le département de psycho de l'UQTR peut se démarquer de celui d'autres universités par son atmosphère amicale et l'accessibilité des profs. Malgré tout, il est toujours de mise d'être poli.e.s. Appeler un.e prof par "M./Mme" ou "Dr./Dre" plutôt que par son prénom lors des premiers contacts laisse typiquement une meilleure impression.

# COMMENT ENTRER EN CONTACT AVEC UN (E) PROFESSEUR (E) EN VUE D'UN ASSISTANAT DE RECHERCHE

7

## Suite des conseils de Claudia Trudel-Fitzgerald

- **Relancer:** De façon raisonnable! Les profs gèrent une multitude d'activités de recherche, d'enseignement et d'administration simultanément et ne peuvent malheureusement pas se rappeler de tous.tes les étudiant.e.s qui démontrent de l'intérêt pour leur labo. Il est bien de relancer les profs de temps à autre car les besoins de leur équipe et les ouvertures de postes évoluent au fil du temps aussi. Donc si vous rêvez de joindre une certaine équipe, permettez-vous de vérifier de temps à autre (p. ex., vers la fin d'une session en vue de la session suivante) si des opportunités se sont ouvertes.
- **Avoir l'esprit ouvert et être patient:** Diverses tâches peuvent être faites dans un laboratoire de recherche et certaines sont plus excitantes que d'autres. Que vous en soyez à votre première expérience ou avez déjà travaillé dans une autre équipe avant, soyez prêts à faire des tâches de tout genre. Ce sont des opportunités d'apprentissage précieuses et c'est en développant des compétences variées dites "plus de base" que vous pourrez gagner la confiance du prof et lui montrer comment vous travaillez, et ainsi l'inciter à vous apprendre des tâches plus complexes au fil du temps.

# ÉVÉNEMENTS RELIÉS À LA RECHERCHE À L'UQTR

## Congrès

Ils représentent une opportunité de rencontrer plusieurs professionnels qui s'intéressent à des sujets qui te passionnent. Aussi, il est possible non seulement d'assister à des conférences, mais également de présenter ta propre affiche scientifique!

Tu peux assister aux différents congrès dans le but de communiquer une recherche en tant qu'assistant, pour présenter ta propre recherche ou pour présenter ton affiche scientifique. Le simple fait d'assister à un congrès est une bonne expérience à inscrire sur ton CV.

Les congrès annuels de la SQRP, de l'AQFAS et de la journée scientifique du CogNAC sont des exemples de congrès accessibles aux étudiants du baccalauréat en psychologie.

*P.S. Des frais sont parfois exigés pour la présence aux congrès. Cependant, l'UQTR offre certaines subventions afin que les étudiants participent. Informe-toi!*

## Événements à l'UQTR

### La journée scientifique du département de psychologie

Cet événement organisé par le comité de la promotion de la recherche contient la présentation d'affiches scientifiques, dont celles des étudiants, suivant le cours *Activité de recherche en psychologie*, des conférences ainsi que des présentations orales.

### Les 4 à 7 de la recherche

Il s'agit d'une occasion pour les étudiants, les professeurs ou les professionnels d'assister gratuitement à une conférence d'environ une heure se déroulant les mercredis. Il s'en suit une période de deux heures où il est possible d'échanger avec le conférencier.



# ÉVÉNEMENTS RELIÉS À LA RECHERCHE À L'UQTR

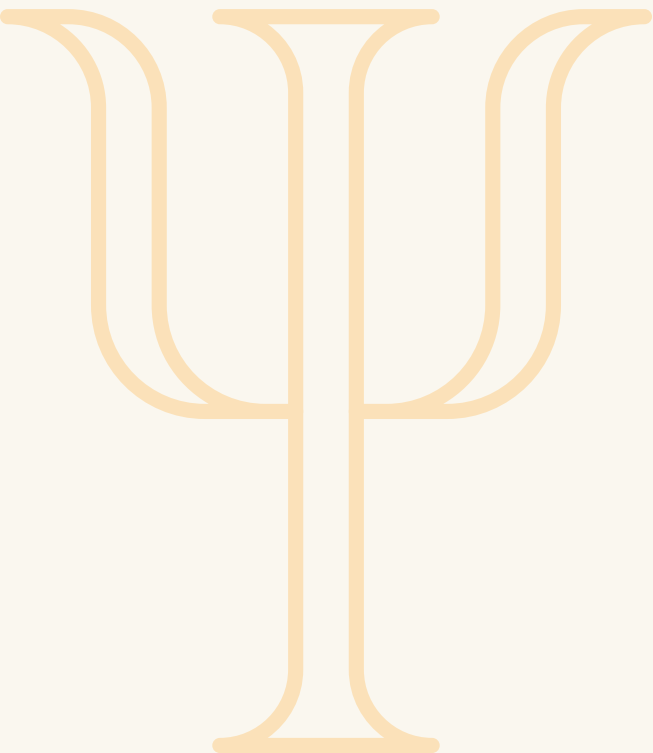
---

## **Autres unités de l'UQTR**

Plusieurs autres unités de recherche offrent des événements et des conférences reliés à la recherche : Le cogNAC axé davantage sur les cognitions, les neurosciences, les affects et le comportement ou encore le Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille.

## **La Soirée-Causerie**

La Soirée-Causerie permet d'apprendre à connaître les intérêts de recherche des enseignants du département de psychologie. Elle a également pour but d'offrir aux étudiants une opportunité d'échanger avec ces derniers à propos de leurs recherches ou de leurs différents projets. Cela leur permet du même coup de démontrer leur intérêt à effectuer une vulgarisation scientifique de leurs recherches et d'être publié dans une édition du BRSMS.



# BOURSES EN RECHERCHE OFFERTES À L'UQTR

## Comment accéder et appliquer sur les bourses universitaires offertes par le service aux étudiants (SAÉ)

### Fondation de l'UQTR

1. Site Web de l'UQTR
2. Portail étudiant
3. Ressources
4. Aide financière
5. Bourses d'études universitaires
6. Bourses offertes
7. Sélectionner les bourses qui t'intéressent (par ex. en recherche), inscrire ton programme d'études (psychologie: 7802), inscrire ton cycle (1er cycle), ton régime (temps complet ou partiel), etc.
8. Appliquer sur les différentes bourses qui t'intéressent

## Types de bourses

### Fondation de l'UQTR

**CRSH** : Le Conseil de recherches en sciences humaines est l'organisme subventionnaire fédéral qui encourage et appuie la recherche et la formation en recherche en sciences humaines.

**FRQSC** : Les Fonds de recherche du Québec (volet société et culture) soutiennent et promeuvent l'excellence de la recherche et la formation de la relève en recherche.

**FUQ** : La Fondation de l'Université du Québec, grâce à la générosité de ses partenaires donateurs, offre un programme de bourses aux étudiantes et aux étudiants des établissements du réseau de l'Université du Québec.

**Universalis Causa** : L'objectif du programme de bourses Universalis Causa est de recruter les meilleurs étudiants aux programmes en recherche de 2e et 3e cycle de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et, par le fait même, à contribuer au développement de la recherche en fournissant au corps professoral des candidats à haut potentiel.



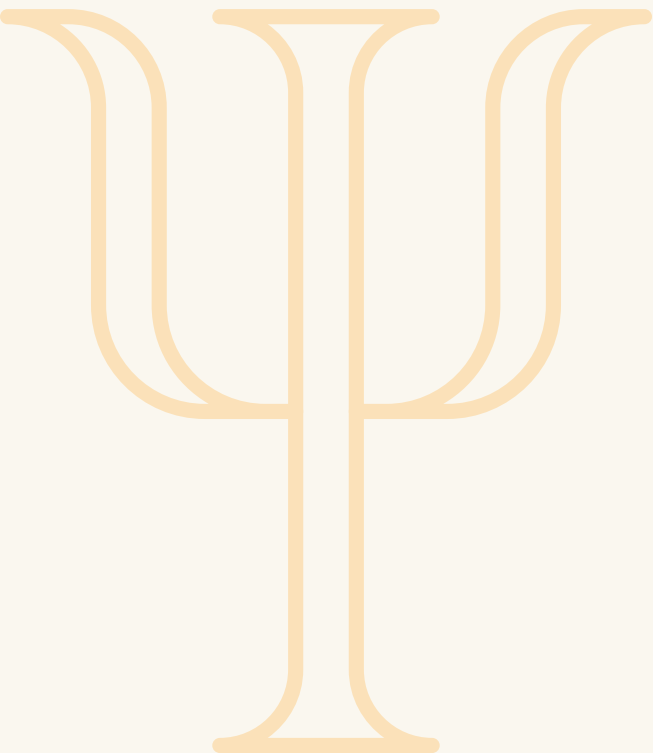
# BOURSES EN RECHERCHE OFFERTES À L'UQTR

---

**Association générale des étudiants (AGE) :** Bourses du fonds académique, bourses d'implication, constituantes (associations de programme et d'intérêts), assistance financière aux journaux étudiants et articles promotionnels.

**Association des étudiants en psychologie (AEP) :** Bourses d'implication étudiante/bénévole, bourses d'excellence académique, bourses de persévérance, bourses d'athlète.

**N'hésitez pas à visiter leur site internet respectif pour en savoir plus sur les différents concours!**



# PRÉSENTATION D'UN COURS PERTINENT EN 3<sup>E</sup> ANNÉE DU BACC.

---

Vous avez peut-être remarqué sur la liste des cours offerts dans le programme que 3 crédits sont obligatoires dans la catégorie « Activité de recherche ». Vous avez le choix. Soit vous choisissez *Activité de synthèse*, qui s'avère être un cours d'application de vos acquis en recherche, soit *Activité de recherche en psychologie I* ET *Activité de recherche en psychologie II*.



**À noter:** Si vous choisissez la deuxième option, ce cours se donne sur deux sessions (automne et hiver), donc assurez-vous de le prendre également en hiver.

Votre comité du Bulletin avait un désir de démystifier ce cours très peu discuté. Pourtant, il s'avère être une très belle opportunité de collaboration avec un professeur du département et par le fait même, une expérience pertinente dans ce domaine.

## La description du cours

Ce cours vise à la réalisation de l'ensemble des étapes nécessaires pour une recherche scientifique originale. De l'écriture d'un article scientifique à la présentation d'une affiche scientifique lors de la journée scientifique du département, plusieurs possibilités et opportunités s'offrent à vous. L'étudiant supervisé par un professeur du département sera guidé à travers les différentes étapes de réalisation d'une recherche scientifique ; Une demande éthique doit être déposée, les participants doivent être recrutés et l'analyse des données doit être effectuée. 8 mois représente le temps auquel vous allez vous consacrer à un projet de recherche qui sera choisi et discuté entre votre superviseur et vous.

# PRÉSENTATION D'UN COURS PERTINENT EN 3<sup>E</sup> ANNÉE DU BACC.

## Ce que vous devez savoir avant de vous inscrire

Ce cours est donné lors de la troisième année du Bac. Pourquoi? Parce que vous devez avoir réalisé préalablement le cours *Méthodes de recherche II* qui est un cours obligatoire offert lors de votre deuxième année du BAC. À noter, il est possible de s'inscrire au cours *Activité de recherche en psychologie I* à la session d'automne seulement. Vous ne pouvez pas vous inscrire à la session d'hiver si vous n'avez pas effectué la première partie du cours à l'automne. C'est le même projet de recherche qui se poursuit sur les deux sessions. De plus, il faut ABSOLUMENT qu'un professeur du département de psychologie à l'UQTR accepte de vous superviser ou de vous co-superviser tout au long du projet. En ce sens, vous ne pourrez pas vous inscrire directement au cours sur votre portail. Vous devrez transmettre un contrat d'engagement signé par vous-même et par le membre du corps professoral. Une fois que ce contrat est signé, vous devez l'envoyer par courriel à Mme. Christianne Hamelin ([christiane.hamelin@uqtr.ca](mailto:christiane.hamelin@uqtr.ca)) lors de la période d'inscriptions pour la session d'automne.

Pour de plus amples renseignements sur la façon de vous inscrire, nous vous conseillons également de prendre contact avec Mme. Hamelin.

## Pourquoi prioriser ce cours?

Bien que la charge de travail est importante, ce cours offre une belle opportunité de collaboration avec un professeur ayant les mêmes intérêt de recherche que soi. De plus, le cadre du cours offre une belle acquisition de connaissances en matière de réalisation d'un projet de recherche. Cela vous permet d'expérimenter concrètement la matière apprise lors des cours de recherche réalisés auparavant. Aussi, il faut savoir que ce cours a bonne réputation lors d'une demande au doctorat clinique à l'UQTR. Vous pouvez inclure ce cours dans l'Annexe 3 et l'Annexe 4 de votre demande.

Pour de plus amples renseignements concernant l'application au Doctorat à l'UQTR nous vous conseillons d'écrire directement au comité de direction des cycles supérieurs ([dir.cycles.sup.psychologie@uqtr.ca](mailto:dir.cycles.sup.psychologie@uqtr.ca)).





# PRÉSENTATION D'UN COURS PERTINENT EN 3<sup>E</sup> ANNÉE DU BACC.

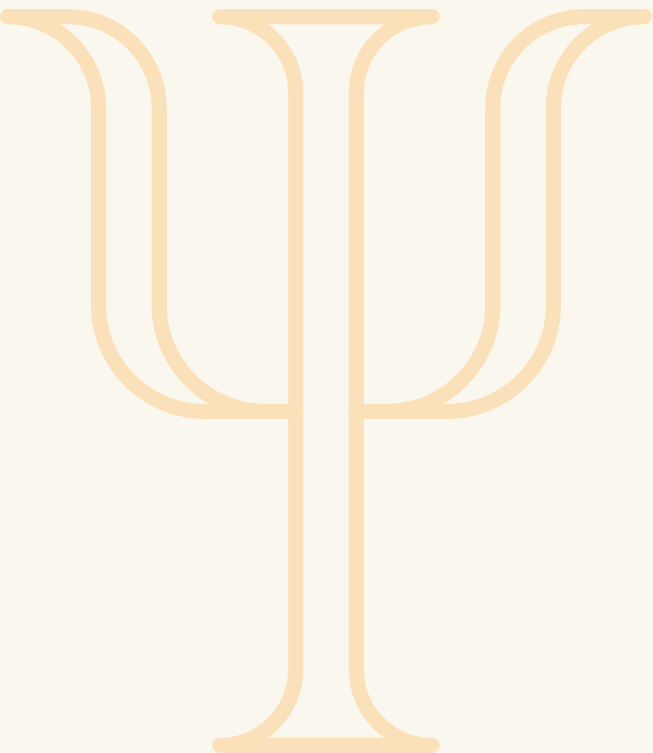
---

## PSIIIIIIIT...

Conseil de nous à vous! Il est recommandé de s'y prendre d'avance lorsque vous désirez demander à un professeur de collaborer avec vous. En effet, ils reçoivent plusieurs demandes et malheureusement, ils ne peuvent pas toutes les accepter. Ainsi, démarquez-vous!

Nous vous invitons à consulter la section « Comment aborder un professeur ? » (p.5) pour tout savoir sur la manière la plus efficace de vous y prendre.

La règle d'or? Travailler fort et... amusez-vous!



# PRÉSENTATION DE DEUX ÉTUDIANTS DU BACC. AYANT DE L'EXPÉRIENCE COMME ASSISTANTS DE RECHERCHE DANS LES LABORATOIRES DE L'UQTR

**Entrevue avec Alec O'Donoughue**  
Étudiant en 3e année du Baccalauréat en psychologie



## Pourquoi de l'assistantat de recherche?

C'est une bonne manière de mettre en pratique les choses qu'on apprend dans les cours de méthodes de recherche. Mais par dessus tout, c'est une bonne manière de se créer des contacts parmi les professeurs du département (ou parfois dans d'autres départements). Ces contacts seront utiles au doctorat bien sûr, mais aussi avant lorsque viendra le choix du sujet dans le cours *Activité de recherche*.

## Comment as-tu trouvé de l'assistantat de recherche?

Mon expérience est celle d'un étudiant de la cohorte COVID, donc elle peut être différente, mais j'ai simplement écrit un courriel aux professeur.e.s que j'avais particulièrement apprécié.e.s. Dans le courriel, je disais ce que j'avais apprécié et je parlais de mes intérêts de recherche qui concordaient avec ceux du/de la professeur.e.

## Sur quel(s) sujet(s) travailles-tu?

En ce moment, je travaille dans le laboratoire de Noémie Carbonneau, donc je m'intéresse aux comportements alimentaires. Pour mon projet d'activité de recherche, je m'intéresse spécifiquement à la stigmatisation vécue par les personnes végétariennes et véganes.

## Quelles sont les tâches que tu dois effectuer?

Comme c'est un projet de recherche que nous avons commencé à partir de rien, les tâches sont très variées. Ça a commencé par beaucoup de lectures, jusqu'à ce qu'on arrive avec un ou des objectifs pour l'étude. Ensuite on a élaboré le questionnaire qui sera passé aux participants. Je suis en ce moment dans la demande d'éthique.



# PRÉSENTATION DE DEUX ÉTUDIANTS DU BACC. AYANT DE L'EXPÉRIENCE COMME ASSISTANTS DE RECHERCHE DANS LES LABORATOIRES DE L'UQTR

---

## **Dans quel(s) laboratoire(s) as-tu travaillé(s)?**

J'ai principalement travaillé avec Noémie Carbonneau. Au départ, j'avais de petites tâches. Par exemple, je devais faire des courtes revues de littérature sur des sujets liés à l'alimentation et il arrivait aussi que Noémie m'envoyait des questionnaires que je devais relire afin de voir s'il y avait des choses à corriger.

## **Quel est l'investissement de temps requis pour être assistant?**

Je crois que ça dépend beaucoup du/de la professeur.e et des tâches assignées. En ce qui me concerne j'ai du mettre tout au plus entre 20 et 30 heures durant toute la session cet hiver.

## **Quelles sont les qualités les plus importantes pour être assistant?**

Il faut être rigoureux dans ses recherches, mais aussi être à l'écoute du besoin du/de la professeur.e et y répondre le plus possible. Mais je crois que la qualité la plus importante, c'est de ne pas se surmener. En ce qui me concerne, si je fais trop de choses en même temps, les choses que je fais sont de moins bonne qualité.

## **En quoi l'assistanat de recherche fait de toi un meilleur étudiant en psychologie?**

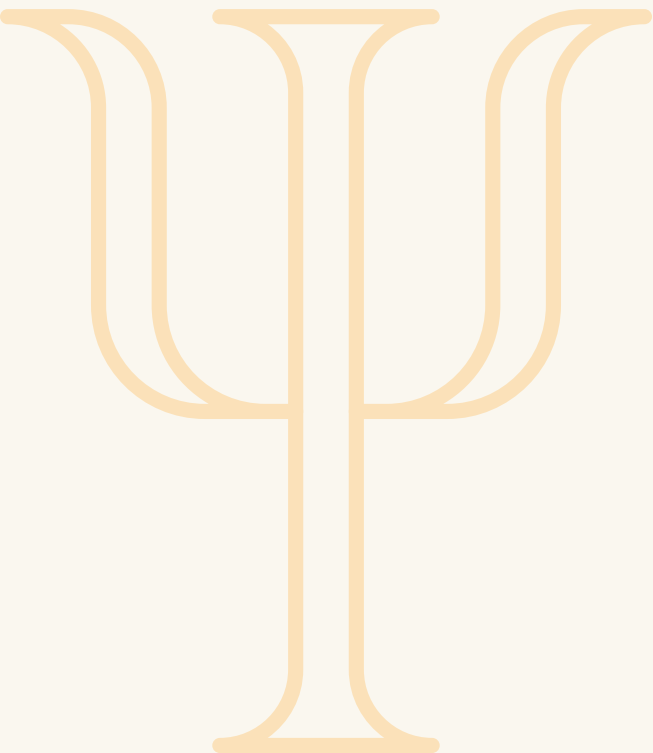
Ça permet vraiment de consolider les apprentissages et de les mettre en pratique et ainsi mieux maîtriser la matière quand vient le temps de s'en servir à nouveau.

# PRÉSENTATION DE DEUX ÉTUDIANTS DU BACC. AYANT DE L'EXPÉRIENCE COMME ASSISTANTS DE RECHERCHE DANS LES LABORATOIRES DE L'UQTR

---

## Comment résumerais-tu tes expériences en recherche?

J'en ai déjà résumé beaucoup, donc je vais parler de ma plus belle expérience. Cet hiver, Noémie m'a offert de présenter une affiche dans le congrès de la SQRP. C'était une opportunité que je ne pouvais pas refuser. Ainsi, j'ai dû faire des lectures sur le sujet (Les liens entre l'alimentation intuitive et la fréquence et la préférence de consommation d'aliments sucrés et salés), faire une affiche attrayante (avec l'aide de mes collaborateurs) et préparer une présentation. Le résultat fut une magnifique fin de semaine durant laquelle j'ai pu parfaire mes compétences en communication scientifique. Cette expérience restera à jamais gravée dans ma mémoire.



# PRÉSENTATION DE DEUX ÉTUDIANTS DU BACC. AYANT DE L'EXPÉRIENCE COMME ASSISTANTS DE RECHERCHE DANS LES LABORATOIRES DE L'UQTR

---

## Entrevue avec Justine Leclerc

Étudiante en 3e année du Baccalauréat en psychologie



### Pourquoi de l'assistantat de recherche?

Pour apprendre à se connaître et voir si la recherche nous intéresse, pour développer diverses habiletés qui nous serviront à maintes reprises durant notre parcours scolaire, pour faire la connaissance de chercheurs et d'autres assistants, etc. Il y a plein de raisons pour faire de l'assistantat de recherche!

### Comment as-tu trouvé de l'assistantat de recherche?

J'ai postulé pour des offres d'emploi qui étaient sur le site SAFIRH ou j'ai contacté des chercheurs par courriel.

### Sur quel(s) sujet(s) travailles-tu?

Présentement, je travaille surtout sur l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les garderies.

### Quelles sont les tâches que tu dois effectuer?

Je rédige des rapports, je cote différents outils, je fais du formatage de références, je prends des notes lors des entretiens entre les chercheurs, je révise et je traduis plusieurs documents, je fais des verbatims suite au visionnement de vidéos, je fais des revues de la littérature, etc.

### Dans quel(s) laboratoire(s) as-tu travaillé(s)?

Chaire UNESCO, Laboratoire sur l'anxiété et le perfectionnisme et Laboratoire sur l'analyse du bien-être en éducation (LABE).



# PRÉSENTATION DE DEUX ÉTUDIANTS DU BACC. AYANT DE L'EXPÉRIENCE COMME ASSISTANTS DE RECHERCHE DANS LES LABORATOIRES DE L'UQTR

---

## **Quel est l'investissement de temps requis pour être assistant?**

Je dirais que l'investissement requis est très variable selon les contrats. Présentement, je fais environ 10 heures de recherche par semaine. La session passée, c'était le double. Il est important de mentionner que certains professeurs/chercheurs sont très compréhensifs et sont conscients que les études sont notre priorité, alors ils peuvent nous proposer de varier nos heures selon le déroulement de notre session (ex. moins d'heures à effectuer lors des périodes d'examens).

## **Quelles sont les qualités les plus importantes pour être assistant?**

Je crois qu'il faut être assidu, minutieux et autonome. La capacité de travailler en équipe est également un atout pour faire de l'assistanat de recherche, surtout lorsqu'on travaille au sein d'un laboratoire ou d'une chaire!

## **En quoi l'assistanat de recherche fait de toi un meilleur étudiant en psychologie?**

L'assistanat de recherche me permet d'acquérir de nombreuses compétences (ex. avec les logiciels, en rédaction, etc) qui me sont très utiles, notamment dans les cours de recherche du baccalauréat. De plus, lorsque j'effectue mes tâches, j'ai l'opportunité d'en apprendre plus sur divers sujets en lien avec la psychologie, donc cela m'aide à cibler ce qui m'intéresse réellement et ce qui m'intéresse moins.

## **Comment résumerais-tu tes expériences en recherche?**

Je dirais que mes expériences en recherche ont été enrichissantes autant sur le plan personnel que professionnel. Je trouve qu'elles ont toutes été pertinentes, car elles m'ont permis d'apprendre à me connaître en tant qu'étudiante en psychologie.



# PRÉSENTATION DU PARCOURS DE DEUX ÉTUDIANTS AU PH.D À L'UQTR

---

## Entrevue avec Gasser Saleh

Candidat au doctorat au profil recherche et intervention (R/I)



### Quel a été ton parcours scolaire avant de rentrer au baccalauréat en psychologie?

Ça a été très classique mais avec quelques changements d'idées. Après le secondaire, j'ai été en sciences humaines profil administration parce que je planifiais au départ aller faire des études au HEC. Finalement, le cours d'introduction à la psychologie qui était offert dans le programme m'a plus au point que je voulais poursuivre dans ce champ.

### En combien d'années et dans quelle université as-tu complété ton baccalauréat?

Ça a été très direct en termes de durée. J'ai fait trois ans de baccalauréat à l'Université de Montréal. J'ai pris des cours d'été pour un petit peu mieux répartir la charge de travail mais ça a été assez simple de mon côté.

### Quels défis (scolaires/professionnels) as-tu traversés lors de ton baccalauréat?

Le classique je dirais : Combiner l'excellence du GPA avec les implications nécessaires pour avoir un dossier permettant de rentrer au doc.

### Quels aspects de ton baccalauréat as-tu appréciés?

C'est une formation très générale, qui permet de clarifier ce qu'on aime en psychologie.



# PRÉSENTATION DU PARCOURS DE DEUX ÉTUDIANTS AU PH.D À L'UQTR

**Quel a été ton parcours scolaire et professionnel pendant le baccalauréat en psychologie (implications sociales, bénévolat, recherche, expériences de travail, etc.)?**

J'ai été intervenant bénévole à Suicide Action Montréal sur le plan du bénévolat. Sinon, j'ai été assistant de recherche dans des laboratoires avant d'avoir l'opportunité de m'impliquer plus en recherche dans le cadre de mon Honours (activité de recherche).

**As-tu complété un autre programme (par ex. double baccalauréat ou maîtrise) avant ton entrée au 3e cycle?**

L'Université de Montréal offre la possibilité de faire une maîtrise en recherche en psychologie. Je trouvais qu'il s'agissait de la meilleure avenue pour situer mes intérêts et clarifier ce que je voulais faire avec mes aptitudes en psychologie.

**Présentement, en quelle année au doctorat es-tu?**

En quatrième année. Pour la première fois depuis le début de mon parcours, les réflexions liées à la fin de ma thèse se trament avec mon directeur et c'est excitant !

**Pour quelles raisons as-tu voulu continuer ton cheminement au doctorat en psychologie profil recherche/intervention?**

Avoir choisi de poursuivre dans ce doctorat était de loin la meilleure option pour moi ! Je suis très cartésien et j'avais considéré aller en génie informatique après ma maîtrise. Par contre, j'avais aussi un grand intérêt pour la relation d'aide et je crois sincèrement que bien se comprendre peut déjà être très thérapeutique. Je me suis alors décidé de faire un doc sous la direction de 2 professeur.es chevronné.es qui m'aident à développer plusieurs compétences tout en ayant le privilège d'avoir ma formation de neuropsychologue. J'estime que ce programme permet de chercher plusieurs aptitudes comme peu d'autres contextes professionnels permettent de le faire.





# PRÉSENTATION DU PARCOURS DE DEUX ÉTUDIANTS AU PH.D À L'UQTR

---

## **Quels défis (scolaires/professionnels) traverses-tu lors de ton doctorat?**

Je trouve que cultiver une croissance professionnelle tant en recherche qu'en clinique peut être fastidieux par moment !

## **Quels aspects de ton doctorat apprécies-tu?**

On fait tellement de choses différentes en même temps, j'ai besoin de ça !

## **Si tu compares le baccalauréat et le doctorat en psychologie profil recherche/intervention, quelles différences principales retrouvent-ont? Selon toi, est-ce le même niveau de difficulté?**

Je crois que c'est qualitativement différent comme difficulté. On veut devenir le meilleur professionnel possible et tirer le plus de jus possible de cette formation. Ça implique de chercher le financement, faire du réseautage, faire des lectures supplémentaires. Je trouve qu'il faut vraiment bien canaliser sa motivation intrinsèque pour s'épanouir dans ce cheminement.

## **Si tu avais quelques conseils à donner aux étudiants du baccalauréat qui visent le doctorat en psychologie profil recherche/intervention, que seraient-ils?**

Je trouve qu'on idéalise trop ce programme et que ça n'a pas lieu d'être. Il y a plusieurs avenues fascinantes qui existent avec des notions en psychologie. Par ailleurs, la plupart des personnes que j'admire le plus avec une formation de pointe en psychologie n'ont pas pris les fameux chemins classiques de la clinique ou de la recherche dans le monde académique. Je conseillerais alors de se questionner sur pourquoi autant vouloir aller dans ce programme spécifiquement, ce qu'on veut chercher de ce parcours, comment on veut se construire à partir de celui-ci.

# PRÉSENTATION DU PARCOURS DE DEUX ÉTUDIANTS AU PH.D À L'UQTR

---

**Entrevue avec Mégane Michaud**  
**Candidate au doctorat au profil recherche (Ph.D.)**



**Quel a été ton parcours scolaire avant de rentrer au baccalauréat en psychologie?**

J'étais au Cégep Beauce-Appalaches en sciences de la nature.

**En combien d'années et dans quelle université as-tu complété ton baccalauréat?**

Trois ans à l'Université du Québec à Chicoutimi.

**Quels défis (scolaires/professionnels) as-tu traversés lors de ton baccalauréat?**

L'assiduité académique requise et la compétition pour les bonnes notes en psychologie ont clairement été mes plus grands défis lors du baccalauréat.

**Quels aspects de ton baccalauréat as-tu appréciés?**

Pour moi le baccalauréat c'est trois incroyables années où j'ai découvert une passion pour la psychologie et où j'ai pu rencontrer des amis exceptionnels. J'ai pu y vivre mes premières expériences de recherches et de présentations dans des congrès. J'ai aussi beaucoup aimé que mon université m'offre l'opportunité d'effectuer deux stages dans des milieux d'intervention et d'enseignement.

**Quel a été ton parcours scolaire et professionnel pendant le baccalauréat en psychologie (implications sociales, bénévolat, recherche, expériences de travail, etc.)?**

Pendant le baccalauréat j'ai été bénévole pour le centre d'appel Tel-Aide, des centres Action Bénévole locaux, et des équipes sportives de la région.



# PRÉSENTATION DU PARCOURS DE DEUX ÉTUDIANTS AU PH.D À L'UQTR

---

J'ai été animatrice d'activités de révision pour des cours offerts aux premières années au baccalauréat pendant deux ans. J'ai été auxiliaire d'enseignement pour des cours de première année. J'ai travaillé en tant qu'auxiliaire de recherche sur plusieurs projets où j'ai pu toucher à la collecte de données, l'analyse et l'interprétation des résultats, ainsi que la mise en écrits des résultats. J'ai aussi eu la chance de travailler en maison de transition comme surveillante et intervenante auprès de personnes judiciarisées en santé mentale, ainsi qu'en petite enfance comme éducatrice dans des groupes spécialisés.

**As-tu complété un autre programme (par ex. double baccalauréat ou maîtrise) avant ton entrée au 3e cycle?**

Non.

**Présentement, en quelle année au doctorat es-tu?**

Je débute ma 3e année.

**Pour quelles raisons as-tu voulu continuer ton cheminement au doctorat en psychologie profil recherche?**

Ce sont vraiment mes expériences en recherche au baccalauréat qui m'ont convaincu de poursuivre dans ce domaine.

**Quels défis (scolaires/professionnels) traverses-tu lors de ton doctorat?**

Le passage du baccalauréat au doctorat est une étape assez drastique. Plusieurs personnes passent par la maîtrise avant de s'y aventurer et je comprends maintenant pourquoi. Mon parcours au baccalauréat ayant été plus axé sur l'intervention, j'ai eu plusieurs lacunes théoriques à mon arrivée.



# PRÉSENTATION DU PARCOURS DE DEUX ÉTUDIANTS AU PH.D À L'UQTR

---

## **Quels aspects de ton doctorat apprécies-tu?**

J'ai la chance d'avoir une direction de recherche géniale que j'apprécie vraiment. Les gens dans mes laboratoires sont des personnes extraordinaires qui m'aident énormément dans tous les aspects de mon doctorat.

## **Si tu compares le baccalauréat et le doctorat en psychologie profil recherche, quelles différences principales retrouvent-ont?**

Selon toi, est-ce le même niveau de difficulté? Il y a beaucoup de différences entre les deux programmes. Il n'y a plus vraiment de cours où l'on doit prendre des notes et tout apprendre par cœur pour l'examen. On choisit des séminaires qui vont nous servir soit pour notre thèse ou pour notre futur. Il y a aussi très peu de cours à faire, c'est principalement la thèse qui prend les crédits, et donc notre temps. Cela permet aussi de varier les endroits d'études. J'ai pu découvrir plusieurs petits cafés dans la région depuis le début de mon doctorat. C'est aussi un couteau à double tranchant, car il faut se motiver soi-même à travailler.

## **Si tu avais quelques conseils à donner aux étudiants du baccalauréat qui visent le doctorat en psychologie profil recherche, que seraient-ils?**

Le meilleur conseil que je pourrais donner c'est de vous trouver une direction de recherche qui répondra à vos besoins et de penser longtemps à tous les aspects de votre sujet de thèse. Le doctorat en recherche peut être un programme assez solitaire et vos collègues de laboratoire vont être importants pour votre parcours (autant pour l'aspect scolaire que social).

**Merci à Gasser et à Mégane pour leurs réponses!**



# PRÉSENTATION D'UNE ÉTUDIANTE DU BACC. À L'UQTR QUI SOUHAITE ACCÉDER AU DOCTORAT EN PROFIL RECHERCHE (PH.D)

---

**Entrevue avec une étudiante au baccalauréat en psychologie qui vise le doctorat en recherche**

**Ariane Cassista, étudiante 4e année**



**Est-ce que, dès le début de ton parcours universitaire, tu visais le doctorat en recherche?**

Je dirais que non. En fait, je ne savais même pas que c'était une carrière envisageable! Par contre, il faut dire que je ne visais pas le doctorat clinique non plus. Pour moi, l'intervention n'était pas une voie que j'envisageais. J'ai plutôt décidé d'aller en psychologie à l'Université parce que c'est un domaine que j'adore étudier. J'ai une curiosité marquée pour tout ce qui entoure les phénomènes psychologiques qui nous entourent.

**Qu'est-ce qui t'a poussé, à travers ton parcours, à t'intéresser à la recherche?**

En fait, c'est lors d'un cours que j'ai suivi dans mon cursus que j'ai ouvert les yeux sur le monde de la recherche. J'ai communiqué avec la professeur, Mme Marie-Pierre Gagnon-Girouard, qui donnait le cours et de fil en aiguille, j'ai participé à de beaux projets et j'ai eu de belles opportunités qui ont accentué mon intérêt grandissant. Comme j'ai indiqué, la psychologie est un domaine que j'apprécie particulièrement étudier. Ainsi, la recherche est le monde idéal où je peux me retrouver et exploiter ma curiosité.

# PRÉSENTATION D'UNE ÉTUDIANTE DU BACC. À L'UQTR QUI SOUHAITE ACCÉDER AU DOCTORAT EN PROFIL RECHERCHE (PH.D)

---

## **En quoi trouves-tu que la recherche est importante?**

La recherche est essentielle pour comprendre le monde qui nous entoure. Que ce soit pour comprendre les gens qui vont mal, mais aussi (ce qui m'intéresse surtout) ce que les gens font pour aller bien. Cette approche positive, que j'ai apprise dans le cours de Mme Carbonneau, fait énormément écho dans la vision que j'ai de la recherche. C'est en se basant sur des connaissances issues de la recherche que les professionnels sur le terrain peuvent en faire usage et intervenir auprès des gens.

## **Est-ce qu'il y a quelque chose que tu apprécies moins de la recherche? Si oui, qu'est-ce que c'est?**

Je suis encore en apprentissage et je découvre peu à peu les différentes étapes de la recherche. Je dirais qu'il y a des étapes plus difficiles que d'autres, comme la recension de la littérature, mais au final j'en retire beaucoup de positif. Je me plais beaucoup dans tout le beau processus que la recherche représente.

## **Si tu avais un conseil à donner à un étudiant qui débute son parcours au baccalauréat en psychologie que lui dirais-tu?**

Je lui recommanderais de PARLER aux gens du milieu universitaire. Que ce soit les autres étudiants, les professeurs, les chargés de cours, etc. Des fois c'est surprenant ce qu'on peut en retirer et c'est souvent très enrichissant. Moi c'est de cette façon que j'ai eu l'écho de ce bel avenir possible en recherche.

# PRÉSENTATION DU PROCESSUS D'ADMISSION AU R/I ET R (PH.D)

---

**Le doctorat en psychologie se divise en 3 profils: profil recherche (2130), profil intervention (2110) et profil recherche/intervention (2121).**

Le profil intervention (D.Psy) permet de devenir psychologue praticien, c'est-à-dire de pouvoir pratiquer la psychothérapie auprès de la clientèle de votre choix. Pour ce qui est du profil recherche (Ph.D) celui-ci permettra de devenir chercheur en psychologie ou encore professeur à l'université. Par déductions, le profil recherche/intervention (R/I) vous permettra d'accéder à l'ensemble de ces postes.

Chaque année, l'UQTR accepte 30 étudiants dans le profil intervention et 5 étudiants dans le profil R/I. Les étudiants sont comparés à différents niveaux.

Pour ce qui est du profil recherche (Ph.D), il n'y a pas de contingence. Il est possible d'être admis à tout trimestre en ayant une cote Z minimale de 3.5. Pour ce faire, il est nécessaire de remplir une demande d'admission, et de remplir l'annexe 1 (acceptation à diriger la thèse), l'annexe 4 (participation à des congrès ou une production scientifique) et l'annexe 5 (description du projet de recherche). Il faut également transmettre 3 rapports confidentiels / lettres de recommandation, votre curriculum vitae ainsi que votre relevé de notes le plus récent.

Le processus d'admission aux programmes D.Psy et R/I est un peu plus complexe que pour le Ph.D, En effet, en plus d'avoir 3 lettres de recommandation à fournir, un curriculum vitae et un relevé de notes récent, il faut également remplir 4 (D.Psy) ou 5 (R/I) annexes.

Une fois les annexes remplies et soumises, les étudiants sont évalués sur un système de points allant de zéro à cent. Ce processus se fait en 5 étapes.





# PRÉSENTATION DU PROCESSUS D'ADMISSION AU R/I ET R (PH.D)

40 points sont octroyés aux résultats scolaires. Une cote Z de 3.50 donne 1 point, alors qu'une cote Z de 3.95 donne 40 points.

Les points associés aux annexes sont attribués en fonction de la qualité, de la diversité et de la pertinence des expériences.:

- 15 points pour les expériences en relation d'aide,
- 10 points pour les expériences en recherche / enseignement
- 10 points pour le curriculum vitae.

Les étudiants sont placés en rang selon leur score final et les 75 premiers sont appelés en entrevue. Durant cette entrevue, les derniers 25 points possibles seront octroyés.

Les 35 premiers candidats (D.Psy et R/I) à la suite des entrevues recevront une offre d'admission. Les étudiants ayant appliqué pour le R/I seront mis en rang une 2e fois, et seuls les 5 meilleurs candidats recevront une offre d'admission pour le programme R/I. Une liste d'attente est formée.

## Nouveauté depuis 2021

Le comité de programme des cycles supérieurs a préparé un document de préparation pour les admissions au doctorat.

Tu te questionnes sur le processus de sélection et tu aimerais avoir plus de détails? Tu te demandes quelle est la cote du dernier admis? Tu veux savoir comment il te sera possible d'avoir une rétroaction concernant l'étude de ton dossier si tu n'es pas admis?

1. Tu n'as qu'à aller sur le site du département de psychologie
2. Aller sur "Programmes d'études" et sélectionner "Études supérieures"
3. Cliquer sur "Documents utiles" au bas de la page qui apparaît
4. Sélectionner "Guide à l'intention des candidat(e)s et des évaluateur(trice)"





# SOIRÉE-CAUSERIE ÉDITION 2022

La fameuse Soirée-Causerie édition 2022 du 11 avril dernier, organisée par le BRSMS, a accueilli, au total, une vingtaine d'étudiants et de professeurs. L'événement s'est déroulé en présentiel, ce qui a été apprécié de tous. De la publicité avait été faite par l'entremise des réseaux sociaux.

Lors de cet événement, les étudiants ont échangé avec les professeurs du département en psychologie sur l'un de leurs articles scientifiques publiés, en plus d'avoir appris à connaître leurs intérêts et leurs projets de recherche.

Ces discussions leur ont permis de démontrer un intérêt à écrire une vulgarisation scientifique de leurs recherches et d'être publié dans le Bulletin 2022.

**1105 MS**  
Voici les professeurs présents  
**15h30 à 16h15**



**Noémie Charbonneau**  
Feel Good, Eat Better: The Role of Self-Compassion and Body Esteem in Mothers' Healthy Eating Behaviours

**17h30 à 18h15**



**Claudia Trudel-Fitzgerald**  
Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy

**1102 MS**  
Voici les professeurs présents  
**16h30 à 17h15**



**Sylvain Sirois**  
But that's possible! Infants, pupils, and impossible events

**17h30 à 18h15**



**Michael Cantinotti**  
Mapping psychology students' perspective on group peer-tutoring in statistics

**1104 MS**  
Voici les professeurs présents  
**17h30 à 18h15**



**Colette Jourdan-Ionescu**  
Fostering the resilience of graduate students

## Témoignages de professeurs

« Que vous êtes hot d'avoir pris l'initiative d'organiser une nouvelle fois la soirée-causerie! J'ai vraiment beaucoup aimé l'expérience. C'était 1000 fois plus agréable en vrai qu'en zoom! Tout était super! J'ai beaucoup aimé le fait que ce soit informel et sous formes d'échange et de conversation. C'était une bonne idée de préparer à l'avance une liste de questions, tout en donnant priorité aux questions spontanées des étudiant.es. J'ai vraiment aimé les discussions qu'on a eues et j'ai trouvé les étudiant.es présent.es pas mal brillants!! » **Noémie Charbonneau**



# SOIRÉE-CAUSERIE ÉDITION 2022

« J'ai beaucoup aimé ma première expérience à la soirée causerie. Les 5 étudiantes avec qui j'étais avaient de bons thèmes de discussion. La liste de questions proposée était un bon cadre, que nous avons partiellement utilisée car la conversation coulait naturellement même sans cette liste. L'atmosphère était conviviale et j'avais l'impression que les étudiantes étaient à l'aise de poser leurs questions, autant sur l'article que sur mon parcours et la vie universitaire. » **Claudia Trudel-Fitzgerald**

« Je pense que la soirée était très bien telle qu'organisée. Évidemment, avec un auditoire intéressé et enthousiaste, on aurait pu causer deux, trois fois plus longtemps, facilement... mais aurait fallu organiser une nuitée causerie pour le faire! [...], encore une fois, j'ai bien aimé la soirée comme vous l'avez organisée... c'est surtout l'intérêt des étudiant-e-s qui importe, et il était présent! » **Sylvain Sirois**

## Témoignages d'étudiants

« Ce que j'ai aimé était la proximité avec les professeurs (les avoir devant nous pour parler de la recherche, la période de question, etc). Il y avait un grand choix de rencontres auxquelles on pouvait assister: D'abord, une rencontre thématique neuropsychologie. (avec Sylvain), puis de la psychologie positive (avec Colette) » **Simon-Pierre Doucet**

« J'ai trouvé ça vraiment le fun que ce soit en petit groupe, ça rendait ça kind of intime avec le prof en question! Tout le monde avait sa place pour poser ses questions! » **Eugénie Battisti**

« J'ai aimé le fait que les sujets étaient vraiment diversifiés d'une « présentation » à l'autre! Les profs semblaient aussi vraiment contents de nous partager leurs travaux! Si elle le peut, les prochaines années, je vous conseille de réinviter Noémie Carbonneau, elle était très intéressante et elle m'a vraiment donné le goût d'en apprendre plus sur tout ce qui entoure l'alimentation intuitive et tout!!! Et aussi, j'ai aimé le concept de « table ronde »! C'était plus invitant pour poser des questions et parler en général qu'un prof qui parle devant une classe metton! » **Alyssa Poulin**



# PRÉSENTATION D'UNE ÉTUDIANTE AYANT ÉCRIT UNE VULGARISATION ET MAINTENANT ENTRÉE AU DOCTORAT

---

**Entrevue avec une candidate au doctorat en psychologie ayant écrit une vulgarisation scientifique dans le Bulletin édition 2021.  
Rosalie Lacerte**

**Qu'est-ce qui t'a motivé, dès le départ, à t'embarquer dans le processus d'écriture d'une vulgarisation scientifique?**

J'ai toujours eu un grand intérêt pour la recherche. Ainsi, l'écriture d'une vulgarisation scientifique pour le BRSMS m'a permis de découvrir une nouvelle facette de la recherche.

**Qu'as-tu trouvé de plus difficile lors du processus d'écriture?**

Le plus difficile a été de synthétiser. La lecture d'un article scientifique peut être complexe. Ainsi, cibler les informations essentielles et résumer des concepts en peu de mots peut constituer des défis supplémentaires.

**As-tu appris quelque chose suite à ton expérience? As-tu acquis de nouvelles compétences?**

Lire efficacement un article scientifique demande du temps et du travail. L'expérience de vulgarisation m'a permis de développer de nouvelles techniques de lecture et également une meilleure compréhension de la structure d'un article scientifique. Aussi, j'ai amélioré ma capacité à écrire de façon succincte.



# PRÉSENTATION D'UNE ÉTUDIANTE AYANT ÉCRIT UNE VULGARISATION ET MAINTENANT ENTRÉE AU DOCTORAT

---

**À ton avis, est-ce que de participer à l'écriture d'une vulgarisation scientifique est pertinent lors de l'application au doctorat clinique à l'UQTR? Pourquoi? As-tu mis cette expérience quelque part dans ta demande? Si oui, où?**

Oui c'est pertinent pour l'application au doctorat clinique à l'UQTR, car c'est important d'avoir des expériences variées en recherche. Plus encore, j'aimerais ajouter que c'est aussi une expérience qui permet de se dépasser au niveau personnel. J'ai inséré cette expérience dans mon CV dans la section « implication sociale ».

**Quel(s) conseil(s) donnerais-tu à un (e) étudiant (e) qui souhaite écrire une vulgarisation scientifique dans l'une des prochaines éditions du Bulletin?**

N'hésite pas, lance-toi ! Ça peut être épeurant de se lancer dans un projet où nous n'avons pas d'expérience et où on souhaite performer, mais le journal est composé d'une belle équipe qui est disponible et qui pourra t'accompagner. Profite de cette occasion pour apprécier le processus d'apprentissage. Tu ne seras pas évalué.e et ton expérience sera plus plaisante de cette façon !

Psiiiiit..! Nous t'invitons à aller lire la vulgarisation de Rosalie dans l'édition 2021 du Bulletin ☺

« Les associations entre la satisfaction par rapport à son propre corps, celui du partenaire et la satisfaction conjugale »

# QU'EST-CE QU'UNE VULGARISATION SCIENTIFIQUE?

---

La vulgarisation scientifique permet aux chercheurs, aux spécialistes dans plusieurs domaines et à la population générale d'intérioriser le maximum de connaissances scientifiques en un minimum de temps avec la diffusion exponentielle d'articles scientifiques.



Cependant, il n'existe pas de méthode universelle pour réaliser une vulgarisation parfaite. Les vulgarisations publiées dans le Bulletin ont pour but de permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances scientifiques actuelles en psychologie, d'informer sur les méthodes de recherche, de développer leur esprit critique et de développer une certaine curiosité chez ceux-ci. En bref, une vulgarisation est une synthèse des éléments importants d'une recherche scientifique, comme le contexte de la recherche, les hypothèses, les objectifs et les méthodes utilisées.

---

Les prochaines pages sont destinées à la présentation des vulgarisations scientifiques réalisées par quelques étudiants en psychologie basées sur les travaux du corps professoral du Michel-Sarrazin.

Bonne lecture!



# Favoriser la résilience des étudiants diplômés

**Vulgarisation scientifique produite par Marie-Pier Ouellet**

## Introduction

Nous en parlons peu, mais le taux d'abandon scolaire des étudiants aux cycles supérieurs est très élevé (British Council et DAAD, 2018; Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Lacroix et Maheu, 2017). Par exemple, le taux moyen de diplomation des inscrits de 2007 à 2012 au Québec était de 20,2% à la maîtrise et 13,3% au niveau doctoral (Lacroix et Maheu, 2017). Cette recension des écrits s'intéresse donc aux facteurs de risque ou de protection de la réussite des étudiants aux cycles supérieurs en se penchant particulièrement aux facteurs liés à l'étudiant en soi et à son superviseur.

## Méthode

Une revue de la littérature a été effectuée le 21 février 2021 sur la base de données PsychINFO avec comme mots-clés « student-supervisor » associé à « master » ou « doctoral degree » ou « PhD ». Trente et une références ont été retenues et ont été ajoutées à une banque d'articles qui avait déjà été construite. Celle-ci totalisait alors 171 articles. L'analyse des références a permis de catégoriser les éléments selon s'ils étaient reliés à

l'étudiant lui-même ou au superviseur, mais également s'ils appartenaient à des facteurs individuels, familiaux ou environnementaux de ces individus.

Facteurs de résilience liés aux étudiants de cycles supérieurs

### *Facteurs individuels*

Les caractéristiques personnelles, comme la capacité de gérer son temps (Albertyne et al., 2008) ou d'être capable de demander de l'aide lorsque le besoin se présente (Baness King, 2011) sont des facteurs de protection concernant la réussite des étudiants. L'estime de soi est un autre élément à mentionner et celui-ci est d'ailleurs essentiel concernant le succès scolaire (Nottingham, 2017).

### *Facteurs familiaux*

Les obligations familiales sont les facteurs familiaux qui influencent particulièrement la résilience des étudiants aux cycles supérieurs (Parker, 2018). Ainsi, un étudiant de niveau universitaire qui a des enfants ou qui vit une séparation aura plus de chance d'abandonner son parcours scolaire (Aris et Vierstraete, 2018; Wao et al., 2011). Ces éléments s'appliquent particulièrement à la femme qui est



encore aujourd'hui, vue comme celle qui doit s'occuper de la maison et de la famille.

#### *Facteurs environnementaux*

Le fait d'avoir de bonnes relations amicales est un facteur de protection environnemental significatif. Cela dit, le seul fait d'avoir des amis ne suffit pas : pour être un facteur de protection, l'étudiant doit également socialiser avec eux (Jones 2013).

Facteurs de résilience liés au superviseur

#### *Facteurs individuels*

Des qualités personnelles, comme le fait d'être honnête et respectueux (Fairbanks, 2016) sont des facteurs de protection non négligeables. De plus, prendre des notes sur les progrès de l'étudiant de façon régulière (Albertyn et al., 2008), ainsi que de lui faire des rétroactions adéquates et au bon moment (Ndayambaje, 2018) sont également des facteurs de protection.

#### *Facteurs environnementaux*

Avoir des commentaires des étudiants qui permettent de s'améliorer (Mainhard et al., 2009) ou d'être sous la supervision d'un mentor (Emilsson et Johnsson, 2007) sont des éléments environnementaux qui aident le superviseur à s'améliorer et de ce fait, pourront favoriser davantage le succès de son étudiant.

### **Conclusions**

Somme toute, plusieurs facteurs, autant du côté du superviseur que de l'étudiant, sont essentiels à la réussite scolaire de ce dernier. Par exemple, l'étudiant qui est capable de demander de l'aide lorsqu'il en a besoin (Baness King, 2011), qui a une bonne estime de lui (Nottingham, 2017), qui n'a pas d'enfant (Parker, 2018) et qui a un bon réseau social (Jones, 2013) a plus de chance de réussir ses études. Pour ce qui est du superviseur, le fait d'être honnête et respectueux (Fairbanks, 2016), de prendre des notes sur les progrès de son étudiant (Albertyn et al., 2008) pour lui faire des rétroactions pertinentes (Ndayambaje, 2018) en plus d'être en constante recherche de s'améliorer (Mainhard et al., 2009; Emilsson et Johnsson, 2007) sont des exemples de comportements qui augmentent grandement les chances de réussite de son étudiant. Cela dit, il serait pertinent de créer un outil qui contiendrait des conseils et astuces pour aider tous les superviseurs à favoriser la réussite de leurs étudiants et ainsi, diminuer le taux de décrochage scolaire aux cycles supérieurs.

## Références

- Albertyn, R. M., Kapp, C. A. et Bitzer, E. M. (2008). Profiling exiting postgraduate students' performance and experiences. *South African Journal of Higher Education*, 22(4), 749-772.
- Aris, D. et Vierstraete, V. (2018). Le support financier et la durée des études au doctorat. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Québec, Qc.
- Baness King, D. (2011). Journey to the doctorate: Motivating factors for persistence and completion of doctoral programs among McNair scholars. (Thèse de doctorat). The University of New Mexico, Albuquerque.
- British Council et DAAD. (2018). Building PhD capacity in Sub-Saharan Africa. Repéré à [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/h233\\_07\\_synthesis\\_report\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/h233_07_synthesis_report_final_web.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs. Québec, Le Conseil, 128 p. ISBN : 978-2-550-59862-6 (imprimée), 978-2-550-59863-3 (PDF).
- Emilsson, U. M. et Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 163-179. doi: 10.1080/07294360701310797
- Fairbanks, A. J. (2016). Relationship factors influencing doctoral student retention and success: a study of faculty advisor and doctoral student perceptions. (Doctoral thesis). Kansas State University, Manhattan, KS.
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104. doi: 10.28945/1871
- Lacroix, R. et Maheu, L. (2017). Les caractéristiques de la diplomation universitaire canadienne. Montréal, Qc: CIRANO. Repéré à <https://cirano.qc.ca/files/publications/2017s-10.pdf>
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. et Wubbels, T. (2009). A Model for the Supervisor-Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. doi: 10.1007/s10734-009-9199-8
- Ndayambaje, I. (2018). Effect of supervision on timely completion of PhD Programme. *Rwandan Journal of Education*, 4(2), 57-70.
- Nottingham, K. (2017). A predictive analysis of the psychosocial outcomes of doctoral students. Capella University.
- Parker, M. L. (2018). An Examination of the Differences in Doctoral Students' Levels of Life Stress, Burnout, and Resilience by Program Phase. Sam Houston State University.
- Wao, H. O., Dedrick, R. F. et Ferron, J. M. (2011). Quantitizing text: using theme frequency and theme intensity to describe factors influencing time-to-doctorate. *Quality & Quantity : International Journal of Methodology*, 45(4), 923-934. doi: 10.1007/s11135-010-9404-y



**Marie-Pier Ouellet**  
Étudiante en  
quatrième année au  
baccalauréat en  
psychologie





# But that's possible! Infants, pupils, and impossible events

**Vulgarisation scientifique produite par Justine Leclerc**

## Introduction

Dans le domaine de la cognition chez les nourrissons, le paradigme de transgression des attentes a été utilisé maintes fois. Ce dernier suggère que lorsque le nourrisson est familiarisé avec des événements qui sont possibles, il regarde plus longtemps et avec surprise les événements impossibles présentés subséquemment. Cela signifierait que le nourrisson sait faire la différence entre les événements possibles et impossibles et que la durée de son regard est un indicateur fiable de cette habileté cognitive (Aslin, 2007). Dans la plupart des études comprenant l'utilisation du paradigme de transgression des attentes, ce sont les événements possibles qui sont montrés lors de la phase de familiarisation, durant laquelle le nourrisson s'habitue progressivement aux stimuli (Aslin, 2007). Les chercheurs à l'origine de la présente étude ont voulu faire le contraire, soit familiariser les nourrissons aux événements impossibles, puis leur

présenter des événements possibles. Afin d'obtenir des résultats encore plus précis, Jackson et Sirois ont eu recours à la pupillométrie, c'est-à-dire la mesure du diamètre de la pupille. Tout comme l'augmentation de la durée du regard, l'augmentation du diamètre de la pupille indique un effet de surprise chez l'individu, ce qui s'avère pertinent dans le cadre de cette recherche. L'hypothèse proposée était que si les nourrissons font réellement la distinction entre les événements possibles et impossibles, ils n'allaient pas être surpris en voyant les événements possibles. En revanche, si cette distinction n'est pas acquise, la réponse des nourrissons allait être plus grande à la fois en termes de durée du regard et de dilatation de la pupille pour les événements n'ayant pas été utilisés lors de la phase de familiarisation.

## Méthode

L'échantillon était composé de 24 enfants, soit 14 garçons et dix filles, dont l'âge moyen était de neuf mois et

trois jours. Le Tobii x 50 Eye Tracker, un outil permettant de mesurer les variations du diamètre de la pupille et la durée du regard, a été utilisé pour recueillir les données concernant la réaction des nourrissons. Lors de la tâche, cet outil était positionné sous un écran sur lequel des séquences vidéo d'évènements possibles et impossibles étaient jouées.

### Résultats

#### *Données obtenues sur la durée du regard*

Les analyses statistiques ont permis de constater qu'après la familiarisation avec les évènements impossibles, les nourrissons regardaient significativement plus longtemps les évènements possibles que les évènements impossibles.

#### *Données obtenues sur le diamètre de la pupille*

Des analyses statistiques subséquentes ont mis en évidence le fait que la pupille des nourrissons était significativement plus large pour les évènements possibles que pour les évènements impossibles.

### Discussion

Les résultats de l'étude suggèrent que lorsque les nourrissons sont familiarisés avec les évènements impossibles, leur réponse pour les évènements possibles est en tout point plus grande que celle pour les

évènements impossibles. Cette amplification de la réponse semble être liée à l'apprentissage des régularités caractérisant les évènements utilisés pendant la familiarisation, soit les évènements impossibles dans ce cas-ci. Vraisemblablement, le nourrisson s'habitue aux évènements avec lesquels il est familiarisé, ce qui crée des attentes chez lui. La présentation d'évènements qui diffèrent de ceux auxquels le nourrisson a été habitué engendre alors une augmentation de la durée du regard et du diamètre de la pupille, ce qui révèle un effet de surprise dû à la transgression des attentes. La réponse des nourrissons ne serait donc pas guidée par leur compréhension de la plausibilité des évènements, mais plutôt par le contraste entre la familiarité et la nouveauté. Ces résultats appellent à la prudence quant à l'utilisation du paradigme de transgression des attentes, qui postule que la durée du regard sous-tend des habiletés cognitives telles que la distinction entre les évènements possibles et impossibles. Les résultats de l'étude soulignent également l'apport indéniable de la pupillométrie dans les diverses interprétations en lien avec ce même paradigme.

## Références

Jackson, I. R., & Sirois, S. (2022). But that's possible! Infants, pupils, and impossible events. *Infant Behavior and Development*, 67, 101710.

Aslin, R. N. (2007). What's in a look?. *Developmental science*, 10(1), 48-53.

Jackson, I., & Sirois, S. (2009). Infant cognition: going full factorial with pupil dilation. *Developmental science*, 12(4), 670-679.



**Justine Leclerc**  
Étudiante en  
troisième année au  
baccalauréat en  
psychologie



# L'impact des symptômes de photosensibilité sur la qualité de vie des personnes atteintes d'un traumatisme craniocérébral modéré à grave : Une étude qualitative

**Vulgarisation scientifique produite par Simon-Pierre Doucet**

## Introduction

Le traumatisme craniocérébral (TCC) est : «généralement défini comme une atteinte cérébrale constituée de dommages structurels au cerveau et d'une perturbation physiologique de la fonction cérébrale provoquée par une force externe causant le contact brusque entre le cerveau et la boîte crânienne.» (McCrory et al., 2017). Les TCC varient en sévérité. Les TCC modérés à grave (TCC-MG) représentent 15 % de tous les TCC (ICIS, 2007). Ils sont décrits comme ayant plusieurs symptômes persistants et affectant le fonctionnement quotidien notamment des atteintes cognitives comme la mémoire, l'attention et le traitement de l'information. Des atteintes émotionnelles comme être plus irritable, plus sujet à des dépressions et de l'anxiété (Reith et al., 2016; Reith, Van den Brande, et al., 2016). Il y a également des atteintes somatiques telles des maux de tête, des nausées, des vomissements et de la fatigue. La

durée des symptômes peut varier allant de quelques jours jusqu'au restant de la vie. La photosensibilité, symptôme étudié dans la présente étude, est un symptôme de gêne visuelle variant en sévérité expérimentée par un individu qui est exposé à différents niveaux de luminosité normale (Digre & Brennan, 2012). Ces symptômes gênent également la qualité de vie. Un devis de recherche qualitatif exploratoire est utilisé afin de mieux comprendre les impacts des symptômes visuels chez les personnes ayant un TCC-MG ainsi que les impacts sur leur qualité de vie.

## Méthode

Les critères d'inclusion sont que les participants soient âgés entre 18 et 40 ans, aient eu un diagnostic de TCC-MG, qui présentaient des «déficits visuels reliés à la photosensibilité» et qu'ils puissent verbaliser ses sentiments et opinions en français. Huit participants furent retenus (6

hommes et 2 femmes; âge= 33,0 ans ET = 7,96 ans) Les critères d'exclusions concernaient les historiques de troubles neurologiques, de lésions cérébrales, de troubles psychiatriques et des troubles visuels et oculomoteurs n'ayant pas de lien avec le TCC-MG ainsi que l'abus de drogues et d'alcool. Les participants ont été contactés initialement via des associations de personnes ayant un TCC. Les entrevues furent conduites par téléconférence sur Zoom (Zoom Video Communications Inc, 2016). Les entrevues duraient environ une heure. La première section expliquait les objectifs de l'entrevue et confirme le consentement éclairé du participant. La deuxième concernait l'expérience du diagnostic de TCC et ses symptômes généraux. La troisième section visait à clarifier les déficits et symptômes visuels vécus. La quatrième section traitait de la photosensibilité, les défis d'adaptation et la qualité de vie. La conclusion dans laquelle on invitait le participant à élaborer comme il le souhaite sur leur quotidien depuis leur condition.

## Résultats

La photosensibilité serait une cause des déficits rapportés par les participants, et ce dans «tous les domaines de fonction.» Sur le plan physique, on rapporte des céphalées,

des difficultés sur le plan d'équilibre et de la mobilité générale. Sur le plan cognitif, les difficultés nommées sont les problèmes mnésiques, des déficits d'attention et de concentration et le plus nommé était la fatigue mentale. La photosensibilité empire en partie les symptômes précédemment mentionnés. La participante 7 rapporte entre autres que lors de son évaluation elle devait faire des exercices et sa photosensibilité l'empêchait de se concentrer. Sur le plan émotionnel, les participants rapportent de l'anxiété et des symptômes dépressifs et la photosensibilité serait une source de stress. La moitié des participants ont rapporté leur frustration en lien avec le système de santé. Ils nomment le manque de compréhension des professionnels. Les participants rapportent ressentir le besoin d'être accompagné et supervisé dans leurs activités quotidiennes. Sur le plan relationnel, les participants nomment que la photosensibilité rend la vie familiale plus difficile et certains vivent des difficultés conjugales. Il est particulièrement douloureux pour les participants quand leur entourage les voit comme des lâches et sous-estime leurs symptômes. D'autres rapportent que le soutien familial fut bénéfique et que les symptômes sont plus tolérables lorsque l'entourage est

compréhensif de leur situation et les accommodent. Sur le plan professionnel, un facteur majeur relié à la détérioration de la qualité de vie et la perception de sa détérioration est l'arrêt de travail et/ou de scolarité. Les deuils et réajustements en lien avec leur TCC mènent à une redéfinition identitaire. Les participants font le deuil de leur identité dans laquelle ils étaient autonomes. Certains vivent ce qui semble être un deuil pathologique en focalisant sur les pertes.

### Conclusion

Les différentes entrevues auprès des patients présentant un TCC-MG montre un lien entre les composants soutenant la qualité de vie et ce qui lui nuit comme les déficits visuels (photosensibilité) et l'évaluation subjective des déficits. La photosensibilité semble être la conséquence de nombreux déficits perçus. Comme pistes futures, pouvoir définir les impacts de la photosensibilité lors du diagnostic cognitif pourrait permettre de mieux cerner le rôle de ce symptôme et permettra une amélioration des interventions et des méthodes de réhabilitation auprès de personnes présentant un TCC-MG.

### Références

Grandbois, M., & Sirois, S. (2022). L'impact des symptômes de photosensibilité sur la qualité de vie des personnes atteintes d'un traumatisme craniocérébral modéré à grave : Une étude qualitative. [The impact of photosensitivity symptoms on quality of life in people with moderate to severe traumatic brain injury: A qualitative study.]. Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, No Pagination Specified-No Pagination Specified. doi: 10.1037/cbs0000334

McCrory, P., Meeuwisse, W., Dvořák, J., Aubry, M., Bailes, J., Broglio, S., Cantu, R. C., Cassidy, D., Echemendia, R. J., Castellani, R. J., & Davis, G. A. (2017). Consensus statement on concussion in sport-the 5th international conference on concussion in sport held in Berlin, October 2016. British Journal of Sports Medicine, 51(11), 838–847. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-097699>

Institut canadien d'information sur la santé (ICIS). (2007). Le fardeau des maladies, troubles et traumatismes neurologiques au Canada. [https://cpa.ca/cpasite/UserFiles/Documents/Practice\\_Page/BND\\_f.pdf](https://cpa.ca/cpasite/UserFiles/Documents/Practice_Page/BND_f.pdf)

Reith, F. C. M., Brennan, P. M., Maas, A. I. R., & Teasdale, G. M. (2016). Lack of standardization in the use of the Glasgow Coma Scale: Results of international surveys. Journal of Neurotrauma, 33(1), 89–94. <https://doi.org/10.1089/neu.2014.3843>



**Simon-Pierre Doucet**  
Étudiant en troisième  
année au  
baccalauréat en  
psychologie





# Les bébés reconnaissent-ils l'engagement dans les interactions sociales ? Le cas de la conversation en face à face

**Vulgarisation scientifique produite par Amy Provost**

## Introduction

L'engagement dans une interaction sociale se définit comme la motivation à assister et rester impliqué dans cette interaction. Pour un observateur externe, l'engagement des interlocuteurs peut être inféré à partir de la compréhension de leurs conversations et de leurs attitudes. Les processus cognitifs permettant de comprendre les attitudes et les comportements d'autrui se développent dans la petite enfance à travers l'observation des interactions sociales quotidiennes (Thiessen, Hill, & Saffran, 2005). Cependant, les pratiques d'éducation varient à travers les cultures, de sorte que les bébés ne sont pas exposés de la même façon aux interactions sociales (Kagan & Klein, 1973). Ainsi, l'étude du développement des compétences socio-cognitives chez les bébés n'est pas simple. Les différents types d'interactions sociales soulèvent des régularités : une

salutation pour entamer une conversation, une orientation particulière des corps lorsque deux personnes interagissent, etc. Ces régularités permettent aux bébés d'apprendre par habituation et conditionnement les éléments conceptuels de l'engagement lors de l'observation des interactions et de leur contexte. Ainsi, l'identification des caractéristiques structurelles pertinentes à l'engagement, telle que la posture des interlocuteurs, est une avenue prometteuse pour étudier la compréhension de l'engagement d'autrui chez les bébés.

L'objectif de cette étude était d'explorer la compréhension des bébés de la conversation face-à-face, une posture typique de l'engagement dans une interaction.

En effet, les premières expériences d'engagement des bébés se font dans le jeu en face-à-face avec leur parent : l'enfant est orienté vers son parent et

le regarde (Beebe & Gerstman, 1980). Certains travaux suggèrent que les bébés auraient une compréhension conceptuelle de la conversation face-à-face, ils sauraient par exemple qu'un des pré-requis à la conversation est de faire face à l'interlocuteur (Augusti, Melinder, & Gredebäck, 2010). Toutefois, les bébés regardent aussi longtemps les conversations face-à-face que les conversations dos-à-dos (Augusti et al., 2010). Aussi, ils ne semblent pas capables d'anticiper le déroulement d'une conversation en dirigeant leur regard vers le prochain interlocuteur (von Hofsten, Uhlig, Adell, & Kochukhova, 2009).

L'idée selon laquelle les bébés ont des compétences complexes leur permettant une compréhension conceptuelle de l'engagement est critiquée, parce qu'elle ne tient pas compte du rôle des processus perceptifs (Jackson & Sirois, 2009). Par exemple, suivre le déroulement des conversations en face-à-face peut être plus facile pour les bébés simplement parce qu'il y a moins d'espace entre les deux regards attirant leur attention. Ainsi, il est possible que les bébés réagissent à des différences purement perceptuelles et non parce qu'ils ont une connaissance conceptuelle de l'engagement dans les interactions sociales.

Dans cette étude, un paradigme de violation des attentes a été utilisé pour comparer la façon dont des bébés de 12 mois réagissent à une interaction sociale « désengagée » (interlocuteurs dos-à-dos) après avoir été habitués à une interaction sociale « engagée » (interlocuteurs face-à-face). Dans certaines conditions, les chercheurs ont également inversé la position des interlocuteurs, de façon à introduire un élément perceptuel nouveau. Les temps de regard et la dilatation de la pupille ont été mesurés. La dilatation de la pupille permet d'étudier la détection des événements impossibles et des interactions sociales irrationnelles (Gustafsson et al., 2015). Il était attendu que la pupille serait plus dilatée face à une interaction sociale « désengagée » si les bébés avaient une compréhension conceptuelle de l'engagement lié à une conversation face-à-face.

### Méthode

Trente-sept bébés francophones d'environ 12 mois nés à terme en bonne santé ont participé à l'étude. Les bébés étaient assis sur les genoux de leurs parents devant un écran. Les mouvements de leur regard et la dilatation de leur pupille étaient mesurés à l'aide d'un système de traquage oculaire (eye tracker). Des vidéos de quelques secondes mettant



en scène une interaction entre deux femmes leur étaient présentées. Les femmes faisaient d'abord face à l'enfant, puis se tournaient pour être soit face-à-face, soit dos-à-dos. Une fois positionnées, elles avaient une courte conversation en français, puis restaient silencieuses à leur place.

À chaque fois qu'une vidéo était présentée, le temps de regard et la dilatation de la pupille étaient mesurés. Les bébés étaient d'abord habitués à une interaction face-à-face (posture familière) où la première femme se trouve à gauche et la seconde à droite (position familière). Après l'habituation, quatre vidéos étaient présentées de façon aléatoire aux bébés, où seules la position relative et l'orientation des deux femmes étaient modifiées : (1) la même vidéo que dans la phase d'habituation (face-à-face, position familière des interlocutrices), (2) une vidéo face-à-face, mais où les femmes ont échangé leur position (position nouvelle) (3) une vidéo dos-à-dos où la position est familière, (4) une vidéo dos-à-dos où la position est nouvelle.

## Résultats

Analyses des temps de regard

La posture de conversation (face-à-face ou dos-à-dos) n'a pas eu d'effet sur les temps de regard, contrairement à la position relative

des interlocutrices. Lorsque les femmes inversaient leur position et adoptaient donc une position non-familière aux bébés, ces derniers avaient tendance à regarder plus longtemps.

### *Analyses de la dilatation de la pupille*

Les analyses ont montré que la pupille des bébés était plus dilatée lorsque les interlocutrices sont face-à-face et dans leur position familière et lorsque les interlocutrices sont dos-à-dos et ont inversé leur position. De même, en considérant seulement le premier essai expérimental pour chaque enfant (chacun attiré aléatoirement à l'une des quatre vidéos), la pupille était plus dilatée pour la conversation en face-à-face à partir du moment où les femmes se tournaient l'une vers l'autre jusqu'à la fin de la vidéo, et plus dilatée pour la position familière après que la deuxième interlocutrice ait parlé.

## Discussion

Contrairement à des résultats antérieurs (Beier & Spelke, 2012), les bébés ne regardaient pas plus longtemps les vidéos où les interlocutrices étaient dos-à-dos, même si cela impliquait de la nouveauté conceptuelle et perceptuelle. Cette absence de différence peut résulter de

l'importante attraction qu'exercent sur les bébés la conversation face-à-face, surpassant l'attraction de la nouveauté de la conversation dos-à-dos. Ces résultats suggèrent que les bébés reconnaissent les indices de l'engagement à partir de leur familiarité perceptuelle et des émotions positives qui y sont associées, plutôt que par la compréhension conceptuelle de l'engagement.

Dans leur ensemble, les résultats de cette étude suggèrent que la notion d'engagement chez les bébés doit être abordé d'un point de vue perceptuel plutôt que conceptuel.

## Références

- Augusti, E.-M., Melinder, A., & Gredebäck, G. (2010). Look Who's Talking: Pre-Verbal Infants' Perception of Face-to-Face and Back-to-Back Social Interactions [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 1. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00161>
- Beebe, B., & Gerstman, L. J. (1980). The "packaging" of maternal stimulation in relation to infant facial-visual engagement: A case study at four months. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 26(4), 321-339. <http://www.jstor.org/stable/23084041>
- Beier, J. S., & Spelke, E. S. (2012). Infants' developing understanding of social gaze. *Child Development*, 83, 486-496. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01702.x>
- Gustafsson, E., Brisson, J., Beaulieu, C., Mainville, M., Mailloux, D., & Sirois, S. (2015). How do infants recognize joint attention? *Infant Behavior and Development*, 40, 64-72. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.inbeh.2015.04.007>
- von Hofsten, C., Uhlig, H., Adell, M., & Kochukhova, O. (2009). How children with autism look at events. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 556-569. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.12.003>
- Jackson, I., & Sirois, S. (2009). Infant cognition: going full factorial with pupil dilation. *Developmental science*, 12(4), 670-679.
- Kagan, J., & Klein, R. E. (1973). Cross-cultural perspectives on early development. *American Psychologist*, 28(11), 947-961. <https://doi.org/10.1037/h0035556>
- Thiessen, E. D., Hill, E. A., & Saffran, J. R. (2005). Infant-Directed Speech Facilitates Word Segmentation. *Infancy*, 7(1), 53-71. [https://doi.org/10.1207/s15327078in0701\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327078in0701_5)



**Amy Provost**  
Étudiante en  
troisième année au  
baccalauréat en  
psychologie



# More than Shared Love: Does Sharing a Passionate Activity with a Romantic Partner Strengthen the Relationship?

**Vulgarisation scientifique produite par Ema-Florence Boisvert**

## Introduction

Lorsque les membres d'un couple prennent part à une activité ensemble, cela leur permet de partager des émotions positives qui peuvent conduire à des bénéfices personnels et relationnels importants (p. ex., Aron, Norman, Aron, McKenna, & Heyman, 2000; Aron, Aron, & Norman, 2001; Girme, Overall, & Faingataa, 2014). Cependant, ce ne sont pas toutes les activités conjointes qui renforcent la relation de couple (Reissman, Aron, & Bergen, 1993). L'engagement des partenaires dans une activité conjointe et les émotions ressenties durant celle-ci peuvent solidifier la relation amoureuse ou non selon le type d'émotions vécues pendant l'activité.

D'après l'étude de Vallerand (2015), la passion jouerait un rôle important dans la façon dont les individus s'engagent dans leurs activités et leurs relations amoureuses. Selon l'étude précédemment citée, la passion aurait aussi un impact sur l'expérience émotionnelle vécue lors d'une activité. La passion se définit comme étant une

forte inclinaison envers une activité aimée et considérée comme importante. Un individu passionné par une activité investit du temps et de l'énergie dans celle-ci (Vallerand et al., 2003; Vallerand, 2008, 2010, 2015). La passion amoureuse est une inclinaison envers un partenaire romantique aimé et avec lequel une relation partagée est considérée comme importante (Ratelle, Carbonneau, Vallerand, & Mageau, 2013). Selon le modèle dualiste de la passion (Vallerand et al., 2003), il existe deux types de passion dans le contexte d'une activité et d'une relation romantique : la passion harmonieuse et la passion obsessionnelle. La passion harmonieuse est une tendance motivationnelle qui mène l'individu à s'engager librement dans une activité ou dans une relation amoureuse avec son partenaire. Un individu possédant ce type de passion envers une activité peut vivre des conséquences positives pendant et après la pratique de celle-ci (Vallerand, 2015). À l'opposé, la passion obsessionnelle réfère à une pression

interne qui pousse à s'engager dans une activité ou une relation amoureuse avec son partenaire. Dans certains cas, une personne ayant une passion obsessionnelle envers une activité peut vivre un certain plaisir après l'engagement dans celle-ci, mais il est plus probable qu'elle vive des conséquences cognitives et affectives négatives lors de l'activité (Vallerand 2015). À ce jour, aucune recherche n'a évalué la combinaison de la passion pour une activité et la passion amoureuse. L'objectif de cette étude visait à évaluer comment la passion (harmonieuse ou obsessionnelle) pour son ou sa partenaire amoureux.se et pour une activité partagée avec celui ou celle-ci influence l'expérience émotionnelle durant l'activité et la perception que l'activité contribue à solidifier la relation. L'hypothèse était qu'une passion harmonieuse envers l'activité conjointe et/ou envers la relation amoureuse serait associée à des émotions positives. Ceci devrait aussi être positivement associé avec le renforcement de la relation. Inversement, il était aussi attendu que d'avoir une passion obsessionnelle, soit pour l'activité conjointe ou la relation amoureuse, induirait des émotions négatives durant l'activité, lesquelles seraient associées avec une diminution du renforcement de la relation.

## Méthode

Ce sont 205 participants québécois, âgés de 31 ans en moyenne, qui ont pris part à cette étude. L'échantillon comprenait 150 femmes et 52 hommes en couple. Les participants ont rempli un questionnaire sociodémographique et l'échelle de la passion de Vallerand et coll. (2003) pour évaluer la passion amoureuse ainsi que la passion pour une activité partagée avec le ou la partenaire amoureux.se. Ils ont aussi répondu à diverses questions pour évaluer les émotions positives et négatives vécues de façon générale pendant la pratique de l'activité ainsi que la perception que la pratique de l'activité contribue ou non à solidifier la relation de couple.

## Résultats

Les résultats ont montré que la passion harmonieuse pour l'activité conjointe prédisait davantage d'émotions positives durant l'activité.

## Références

Aron, A., Norman, C. C., Aron, E. N., McKenna, C., & Heyman, R. E. (2000). Couples' shared participation in novel and arousing activities and experienced relationship quality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 273-284.



Aron, A., Aron, E. N., & Norman, C. (2001). Self-expansion model of motivation and cognition in close relationships and beyond. *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*, 478–501.

Castanier, C., Le Scanff, C., & Woodman, T. (2011). Mountaineering as affect regulation: the moderating role of self-regulation strategies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 24(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/10615801003774210>.

Girme, Y. U., Overall, N. C., & Faingataa, S. (2014). Date nights take two: the maintenance function of shared relationship activities. *Personal Relationships*, 21(1), 125–149. <https://doi.org/10.1111/pere.12020>.

Ratelle, C. F., Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Mageau, G. (2013). Passion in the romantic sphere: a look at relational outcomes. *Motivation and Emotion*, 37(1), 106–120. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9286-5>

Reissman, C., Aron, A., & Bergen, M. R. (1993). Shared activities and marital satisfaction: causal direction and self-expansion versus boredom. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10(2), 243–254. <https://doi.org/10.1177/026540759301000205>.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: in search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychologist*, 49, 1–13. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1>.

Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 42, 97–193. New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)42003-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42003-1).

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. New York: Oxford University Press, USA.

Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Léonard, M., ... Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: on obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>.



**Ema-Florence Boisvert**  
Étudiante en  
troisième année au  
baccalauréat en  
psychologie





# Feel Good, Eat Better: The Role of Self-Compassion and Body Esteem in Mothers' Healthy Eating Behaviours

**Vulgarisation scientifique produite par Eugénie Beaupré-Battisti**

## Introduction

L'auto-compassion est une approche bienveillante envers soi-même pendant les périodes de difficultés personnelles qui se manifeste, par exemple, en ayant un discours interne empreint de respect et de douceur<sup>16,17</sup>. Il a été montré que l'auto-compassion est liée à une plus grande satisfaction de vie ainsi qu'à moins d'anxiété et de dépression. Une attitude compatissante envers soi-même pourrait promouvoir des bonnes pratiques pour la santé, telles que des habitudes alimentaires plus saines, l'exercice physique, des meilleures habitudes de sommeil et une meilleure gestion du stress<sup>10,22</sup>. Plusieurs études suggèrent que l'auto-compassion protège contre une image corporelle négative et les troubles alimentaires chez l'adulte<sup>3,13</sup>. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour examiner comment une attitude d'auto-compassion peut

promouvoir des relations positives et saines avec la nourriture et l'image corporelle, en plus de prévenir des conséquences négatives.

La restriction alimentaire et l'alimentation émotionnelle sont des comportements alimentaires répandus, notamment chez les femmes<sup>23</sup>. Les mères jouent un rôle essentiel dans l'image corporelle et les comportements alimentaires présents et futurs de leurs enfants. L'alimentation émotionnelle se caractérise par le fait de manger en réponse à un état émotionnel négatif plutôt qu'en réponse à un besoin alimentaire<sup>25,30</sup>. L'alimentation intuitive, au contraire, consiste en des comportements alimentaires basés sur les signaux de faim et de satiété, en supposant que le corps sait naturellement ce dont il a besoin pour progresser<sup>9</sup>.

Des études antérieures montrent que les mères transfèrent leurs propres

attitudes et comportements liés à la nourriture et à l'image corporelle à leurs enfants<sup>1,18</sup>. L'estime corporelle représente une auto-évaluation positive de son apparence et de son poids<sup>15,27</sup>. Selon les résultats d'études antérieures, les personnes qui ont une image corporelle positive démontrent un plus grand soin et respect de leur corps, lesquels sont associés à des comportements alimentaires plus sains et une sélection d'aliments de haute qualité<sup>2,12,26,28</sup>. L'étude présentée ici vise donc à examiner les associations entre l'auto-compassion, l'alimentation intuitive, l'alimentation émotionnelle et la qualité de l'alimentation dans un échantillon de mères.

L'étude présentée s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle une attitude générale d'acceptation de soi, chez ses femmes, devrait être associée à des comportements alimentaires positifs. La seconde hypothèse est que l'estime corporelle agira comme médiateur de ces relations. Ainsi, on émet l'hypothèse que l'auto-compassion sera positivement liée à l'estime corporelle, qui, à son tour, sera positivement liée à la qualité de l'alimentation et à l'alimentation intuitive ainsi que négativement liée à l'alimentation émotionnelle.

## Méthode

Ce sont 100 mères canadiennes-française âgées en moyenne de 33,70 ans qui ont participé à l'étude. Elles avaient entre 1 à 5 enfants, la moyenne étant de 2,07 enfants, qui étaient âgées entre 1 mois et 16 ans. Pour participer à l'étude, les femmes devaient vivre dans la province du Québec et avoir au moins un enfant âgé entre 2 et 8 ans. Les femmes participant à l'étude ont été invitées à remplir un questionnaire en ligne incluant un questionnaire démographique, des questions permettant de calculer l'indice de masse corporelle (IMC), l'échelle d'auto-compassion abrégée<sup>20</sup>, l'échelle d'estime corporelle<sup>27</sup>, des questions sur la qualité de l'alimentation à l'aide d'un rappel alimentaire de 24 heures sur le Web (R24W) pour calculer le score de l'indice canadien de la saine alimentation<sup>11,14</sup>, l'échelle d'alimentation intuitive<sup>4,29</sup> ainsi que la sous-section concernant l'alimentation émotionnelle du Three Factor Eating Questionnaire<sup>7,24</sup>. Toutes ces échelles étaient incluses dans un questionnaire en ligne.

## Résultats et discussion

Les résultats ont montré que des niveaux plus élevés d'auto-compassion étaient liés à une



meilleure qualité de l'alimentation, à des niveaux plus élevés d'alimentation intuitive et à des niveaux plus faibles d'alimentation émotionnelle. Les résultats ont en outre montré que l'estime corporelle médiait ces relations. Plus précisément, les mères ayant des niveaux plus élevés d'auto-compassion avaient des niveaux plus élevés d'estime corporelle, ce qui était lié à une meilleure qualité de l'alimentation, à des niveaux plus élevés d'alimentation intuitive et à des niveaux plus faibles d'alimentation émotionnelle. L'IMC est négativement lié à l'estime corporelle et positivement liée à l'alimentation émotionnelle. En d'autres mots, un poids élevé est lié à un niveau d'estime corporelle plus faible et à une plus grande tendance à l'alimentation émotionnelle.

En accord avec les études antérieures, les résultats valident l'hypothèse selon laquelle l'estime corporelle est un médiateur significatif des associations entre l'auto-compassion et les comportements alimentaires<sup>5,19,21</sup>. La présente étude offre une réplique des découvertes précédentes concernant l'alimentation intuitive et l'alimentation émotionnelle et les approfondissent en proposant un médiateur (c.-à-d., l'estime corporelle) et en examinant une facette du

comportement alimentaire, soit la qualité de l'alimentation. Une meilleure compréhension des associations entre ces variables dans un échantillon de mères est particulièrement précieuse étant donné que les enfants observent et imitent comment et ce que leurs parents mangent, ainsi que la façon dont ils parlent sur leur corps<sup>6,8</sup>.

Malgré les conclusions que nous pouvons tirer de l'étude, cette dernière comporte certaines limites méthodologiques. D'abord, l'échantillon présenté était très homogène, soit une faible représentativité des minorités visibles et un statut socio-économique élevé. Les recherches futures bénéficieraient d'un échantillon plus vaste et diversifié. De plus, une méthode par journal quotidien pourrait être pertinente pour étudier les variations quotidiennes de l'auto-compassion et de l'estime corporelle en relation avec la qualité de l'alimentation et les comportements alimentaires.

## Références

Arroyo, A.; Segrin, C.; Andersen, K.K. Intergenerational transmission of disordered eating: Direct and indirect maternal communication among grandmothers, mothers, and daughters. *Body Image* 2017, 20, 107–115.



- Avalos, L.C.; Tylka, T.L. Exploring a model of intuitive eating with college women. *J. Couns. Psychol.* 2006, 53, 486–497.
- Braun, T.D.; Park, C.L.; Gorin, A. Self-compassion, body image, and disordered eating: A review of the literature. *Body Image* 2016, 17, 117–131.
- Carbonneau, E.; Carbonneau, N.; Lamarche, B.; Provencher, V.; Bégin, C.; Bradette-Laplane, M.; Laramée, C.; Lemieux, S. Validation of a French-Canadian adaptation of the Intuitive Eating Scale-2 for the adult population. *Appetite* 2016, 105, 37–45.
- Carbonneau, N.; Goodman, L.C.; Roberts, L.T.; Bégin, C.; Lussier, Y.; Musher-Eizenman, D.R. A look at the intergenerational associations between self-compassion, body esteem, and emotional eating within dyads of mothers and their adult daughters. *Body Image* 2020, 33, 106–114.
- Carbonneau, N.; Hamilton, L.; Musher-Eizenman, D.R. From dieting to delight: Parenting strategies to promote children's positive body image and healthy relationship with food. *Can. Psychol./Psychol. Can.* 2021, 62, 204–212.
- Carbonneau, N.; Holding, A.; Lavigne, G.; Robitaille, J. (2021). Feel Good, Eat Better: The Role of Self-Compassion and Body Esteem in Mothers' Healthy Eating Behaviours. *Nutrients* 2021, 13, 3907. <https://doi.org/10.3390/nu13113907>
- De Lauzon, B.; Romon, M.; Deschamps, V.; Lafay, L.; Borys, J.-M.; Karlsson, J.; Ducimetière, P.; Charles, M.A. The Three-Factor Eating Questionnaire-R18 is able to distinguish among different eating patterns in a general population. *J. Nutr.* 2004, 134, 2372–2380.
- Draxten, M.; Fulkerson, J.A.; Friend, S.; Flattum, C.F.; Schow, R. Parental role modeling of fruits and vegetables at meals and snacks is associated with children's adequate consumption. *Appetite* 2014, 78, 1–7.
- Hazzard, V.M.; Telke, S.E.; Simone, M.; Anderson, L.M.; Larson, N.I.; Neumark-Sztainer, D. Intuitive eating longitudinally predicts better psychological health and lower use of disordered eating behaviors: Findings from EAT 2010–2018. *Eat. Weight Disord.-Stud. Anorex. Bulim. Obes.* 2021, 26, 287–294.
- Homan, K.J.; Sirois, F.M. Self-compassion and physical health: Exploring the roles of perceived stress and health-promoting behaviors. *Health Psychol. Open* 2017, 4, 2055102917729542.
- Jacques, S.; Lemieux, S.; Lamarche, B.; Laramée, C.; Corneau, L.; Lapointe, A. Development of a Web-based 24-h dietary recall for a French-Canadian population. *Nutrients* 2016, 8, 724.
- Johnson, F.; Wardle, J. Dietary restraint, body dissatisfaction, and psychological distress: A prospective analysis. *J. Abnorm. Psychol.* 2005, 114, 119–125.
- Kelly, A.C.; Stephen, E. A daily diary study of self-compassion, body image, and eating behavior in female college students. *Body Image* 2016, 17, 152–160.
- Lafrenière, J.; Lamarche, B.; Laramée, C.; Robitaille, J.; Lemieux, S. Validation of a newly automated web-based 24-hour dietary recall using fully controlled feeding studies. *BMC Nutr.* 2017, 3, 34.
- Mendelson, B.K.; Mendelson, M.J.; White, D.R. Body-Esteem Scale for Adolescents and Adults. *J. Personal. Assess.* 2001, 76, 90–106.

- Neff, K.D. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude toward Oneself. *Self Identity* 2003, 2, 85–101.
- Neff, K.D. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self Identity* 2003, 2, 223–250.
- Pike, K.M.; Rodin, J. Mothers, daughters, and disordered eating. *J. Abnorm. Psychol.* 1991, 100, 198–204.
- Pratt, A.S. Binge Eating in College Women: Body Dissatisfaction, Self-Compassion, and Expectancies for Mood Regulation; ProQuest Information & Learning; ProQuest LLC: Ann Arbor, MI, USA, 2019.
- Raes, F.; Pommier, E.; Neff, K.D.; Van Gucht, D. Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clin. Psychol. Psychother.* 2011, 18, 250–255.
- Schoenefeld, S.J.; Webb, J.B. Self-compassion and intuitive eating in college women: Examining the contributions of distress tolerance and body image acceptance and action. *Eat. Behav.* 2013, 14, 493–496.
- Sirois, F.M.; Kitner, R.; Hirsch, J.K. Self-compassion, affect, and health-promoting behaviors. *Health Psychol.* 2015, 34, 661–669.
- Smith, J.M.; Serier, K.N.; Belon, K.E.; Sebastian, R.M.; Smith, J.E. Evaluation of the relationships between dietary restraint, emotional eating, and intuitive eating moderated by sex. *Appetite* 2020, 155, 104817.
- Stunkard, A.J.; Messick, S. The three-factor eating questionnaire to measure dietary restraint, disinhibition and hunger. *J. Psychosom. Res.* 1985, 29, 71–83.
- Thayer, R.E. *Calm Energy—How People Regulate Mood with Food and Exercise*; Oxford University Press: Oxford, UK, 2001.
- Thomas, E.V.; Warren-Findlow, J. Body image, self-esteem, and behavioral risk for chronic disease among college students: Additional evidence for integrated prevention. *J. Am. Coll. Health J. ACH* 2020, 68, 658–665.
- Tylka, T.L. Body appreciation. In *Handbook of Positive Body Image and Embodiment: Constructs, Protective Factors, and Interventions*; Oxford University Press: New York, NY, USA, 2019; pp. 22–32.
- Tylka, T.L. Positive psychology perspectives on body image. In *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*, 2nd ed.; The Guilford Press: New York, NY, USA, 2011; pp. 56–64.
- Tylka, T.L.; Kroon Van Diest, A.M. The Intuitive Eating Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation with college women and men. *J. Couns. Psychol.* 2013, 60, 137–153.
- Van Strien, T.; Frijters, J.E.; Bergers, G.P.; Defares, P.B. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional, and external eating behavior. *Int. J. Eat. Disord.* 1986, 5, 295–315.



**Eugénie Beaupré-Battisti**  
Étudiante en  
troisième année au  
baccalauréat en  
psychologie



# From Dieting to Delight: Parenting Strategies to Promote Children's Positive Body Image and Healthy Relationship With Food

**Vulgarisation scientifique produite par Alyssa Poulin**

## Introduction

L'image corporelle et les habitudes alimentaires se développent tôt dans la vie des enfants et les parents jouent un rôle central à cet égard; en effet, il est bien documenté que les parents transmettent des croyances et des valeurs liées à l'alimentation, au corps et au poids à leurs enfants (Birch & Davison, 2001).

Les connaissances actuelles suggèrent que les parents sont motivés à encourager des comportements alimentaires sains, comme l'alimentation intuitive, chez leurs enfants, mais qu'il leur manque souvent des stratégies concrètes et pratiques pour atteindre cet objectif. Il est donc intéressant d'aller étudier comment favoriser des relations positives avec la nourriture et le corps chez les enfants et ce, afin de pouvoir développer des outils et des interventions permettant de mieux

soutenir les parents dans cette démarche.

## Les stratégies parentales liées à l'image corporelle

Diverses pratiques parentales liées à l'image corporelle ont été proposées dans la littérature pour aider les enfants à développer une relation positive avec la nourriture et avec leur corps. Sept pratiques seront présentées ci-dessous.

Premièrement, les enfants sont susceptibles d'imiter la façon dont leurs parents parlent de leur propre corps et du corps des autres. Il est donc souhaitable que l'environnement social dans lequel les enfants évoluent soit exempt de discussions axées sur le poids et l'insatisfaction corporelle.

Deuxièmement, comme la transmission de l'acceptation du corps aux enfants favorise l'appréciation du corps, il s'avère important que les

conscience pendant les repas. En effet, la pleine conscience a, par exemple, été associée à moins d'impulsivité sur les décisions alimentaires. Troisièmement, les parents peuvent cultiver un climat familial positif autour de la nourriture en utilisant les repas familiaux comme une opportunité de communiquer avec leurs enfants sur leur vie quotidienne et leurs intérêts au-delà des sujets liés à l'alimentation et au poids.

### **Stratégies et pratiques d'alimentation pour développer des comportements alimentaires sains chez les enfants**

Il existe des pratiques bien documentées que les parents peuvent adopter pour soutenir le développement d'une approche alimentaire saine chez les enfants. Trois d'entre elles seront présentées ci-dessous.

Premièrement, nourrir les enfants de manière réactive (« sensitive »), donc d'être sensible aux besoins de l'enfant et de fournir une structure appropriée, serait une première stratégie. Le parent n'essaie donc pas de contrôler l'apport alimentaire de l'enfant en faisant pression sur lui pour qu'il mange plus ou moins. Deuxièmement, tel que mentionné ci-dessus pour l'image corporelle positive et l'alimentation intuitive, le

fait que les parents soient de bons modèles est également une stratégie pour encourager les enfants à adopter des comportements alimentaires sains. Par exemple, lorsque les enfants voient leurs parents manger plus de fruits et de légumes, ils sont plus susceptibles de manger les portions quotidiennes recommandées de ces aliments (Draxten et al., 2014). Troisièmement, il est suggéré que plusieurs actions, comme préparer et présenter des aliments sains de manière attrayante (Jansen et al., 2010) ou impliquer les enfants dans la préparation d'aliments sains (Ehrenberg et al., 2019), peuvent améliorer l'acceptabilité et la consommation d'une alimentation équilibrée chez les enfants.

### **Discussion**

Cet article offrait un aperçu des recherches sur la façon dont les parents peuvent favoriser une image corporelle et des comportements alimentaires positifs chez leurs enfants ; certains facteurs qui favorisent une relation positive avec la nourriture et le corps chez les enfants ont été présentés. L'article suggère qu'aider les parents à penser en termes de ce qu'ils peuvent faire plutôt qu'en termes de ce qu'ils ne devraient pas faire dans le domaine de l'alimentation et de l'image corporelle

parents affichent une attitude d'acceptation et de non-jugement à l'égard de l'apparence de leurs enfants pour promouvoir une image corporelle et un comportement alimentaire positifs chez les enfants.

Troisièmement, se concentrer sur la fonctionnalité de son propre corps et de celui de ses enfants pourrait également être bénéfique. En effet, détourner les discussions familiales de l'apparence et de se concentrer plutôt sur ce dont leur propre corps et celui de leurs enfants sont capables pourrait être une stratégie clé pour les parents.

Quatrièmement, les recherches d'Overstreet et Quinn (2012) suggèrent qu'encourager les enfants à s'appuyer sur des domaines autres que l'apparence physique et l'attractivité pour l'estime de soi devrait favoriser une image corporelle et des habitudes alimentaires positives.

Cinquièmement, en essayant différents types d'activités qui mobilisent le corps (activités qui favorisent la conscience et l'attention au corps, tout en stimulant un sentiment d'autonomisation physique (Menzel et Levine, 2011)), les enfants peuvent explorer leurs capacités physiques, se sentir en harmonie avec leur corps et ressentir leur corps comme fort et puissant (Kearney-Cooke, 2002).

Sixièmement, apprendre aux enfants à valoriser les différences quant à l'apparence physique est une étape importante pour les aider à développer une image corporelle et des comportements alimentaires positifs (Damiano et al., 2015).

Septièmement, la promotion de l'éducation aux médias autour des questions de corps, d'apparence et de minceur est une stratégie que les parents peuvent utiliser pour aider leurs enfants à développer une relation plus positive avec la nourriture et leur corps. Les parents peuvent leur apprendre à analyser et à adopter une attitude critique envers les médias et les messages corporels qu'ils véhiculent.

### **Le climat familial autour de la nourriture et de l'alimentation**

Trois stratégies pour créer un climat familial positif autour de la nourriture sont présentées ci-dessous.

Premièrement, par le biais du « modeling », les parents qui mangent de façon intuitive peuvent favoriser l'alimentation intuitive de leurs enfants. En effet, les parents peuvent modéliser le fait de manger lorsqu'ils ont faim et de s'arrêter lorsqu'ils sont agréablement rassasiés et satisfaits. Deuxièmement, les parents peuvent pratiquer la pleine



est susceptible d'atténuer une partie du stress que ces enjeux induisent dans la famille.

À la suite de l'article, quelques questionnements persistent. Est-ce que les parents qui ont une relation problématique avec la nourriture et/ou avec leur corps peuvent parvenir à élever des enfants ayant une approche saine et positive de la nourriture ? Comment peut-on transmettre les comportements et attitudes sains et positifs liés à l'image corporelle et à l'alimentation d'une génération à l'autre ? Quelle est la meilleure façon de transmettre l'acceptation du corps à ses enfants ?

Il serait également important d'aller vérifier l'influence des deux parents simultanément afin d'obtenir une image plus complète de la dynamique familiale.

## Conclusion

En nous concentrant sur les pratiques qui favorisent une image corporelle et des comportements alimentaires positifs, nous avons cherché à mettre en évidence comment les parents peuvent contribuer à la résilience des enfants contre la culture des diètes et être des alliés dans la lutte contre les pressions sociétales liées au corps.

## Références

Birch, L. L., & Davison, K. K. (2001). Family environmental factors influencing the developing behavioral controls of food intake and childhood overweight. *Pediatric Clinics*, 48, 893–907. [https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(05\)70347-3](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(05)70347-3)

Carbonneau, N., Hamilton, L., & Musher-Eizenman, D. R. (2021). From dieting to delight: Parenting strategies to promote children's positive body image and healthy relationship with food. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 62(2), 204–212. <https://doi.org/10.1037/cap0000274>

Damiano, S. R., Hart, L. M., & Paxton, S. J. (2015). Development and validation of parenting measures for body image and eating patterns in childhood. *Journal of Eating Disorders*, 3, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s40337-015-0043-5>

Draxten, M., Fulkerson, J. A., Friend, S., Flattum, C., & Schow, R. (2014). Parental role modeling of fruits and vegetables at meals and snacks is associated with children's adequate consumption. *Appetite*, 78, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.02.017>

Ehrenberg, S., Leone, L. A., Sharpe, B., Reardon, K., & Anzman-Frasca, S. (2019). Using repeated exposure through hands-on cooking to increase children's preferences for fruits and vegetables. *Appetite*, 142, Article 104347. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104347>

Jansen, E., Mulken, S., & Jansen, A. (2010). How to promote fruit consumption in children. Visual appeal versus restriction. *Appetite*, 54, 599–602. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2010.02.012>

Kearney-Cooke, A. (2002). Familial influences on body image development. *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*, 99–107. <https://doi.org/10.1080/10640260390218738>



Menzel, J. E., & Levine, M. P. (2011). Embodying experiences and the promotion of positive body image: The example of competitive athletics. In R. M. Calogero, S. Tantleff-Dunn, & J. K. Thompson (Eds.), *Self-objectification in women: Causes, consequences, and counteractions* (pp. 163–186). American Psychological Association; <https://doi.org/10.1037/12304-008>

Overstreet, N. M., & Quinn, D. M. (2012). Contingencies of self-worth and appearance concerns: Do domains of self-worth matter? *Psychology of Women Quarterly*, 36, 314–325. <https://doi.org/10.1177/0361684311435221>

Rodgers, R. F., Paxton, S. J., Massey, R., Campbell, K. J., Wertheim, E. H., Skouteris, H., & Gibbons, K. (2013). Maternal feeding practices predict weight gain and obesogenic eating behaviors in young children: A prospective study. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, Article 24. Advance online publication. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-24>



**Alyssa Poulin**  
Étudiante en  
troisième année au  
baccalauréat en  
psychologie





# Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy

**Vulgarisation scientifique produite par Gabrielle Normandin**

## Introduction

Ces dernières années, les connaissances sur les bénéfices potentiels d'un bien-être psychologique élevé pour la santé physique ont considérablement progressées. De ce fait, des interventions visant le bien-être, comme celles basées sur la psychologie positive, ont été développées et évaluées dans des essais contrôlés randomisés (ECR), dont de nombreux indiquent des résultats positifs pour le maintien de la santé mentale. Pourtant, ces travaux sur le bien-être psychologique (BEP) sont encore négligés par une proportion considérable de la communauté scientifique. Cette résistance pourrait être due à une attention insuffisante aux dimensions du BEP (p. ex., optimisme, satisfaction de vie, bonheur) qui pourraient avoir

un impact différent sur la santé physique ou aux explications d'articles qui sont parfois contradictoires. Malgré ce manque de considération, le BEP reste un domaine central de recherche en psychologie. Ainsi, le terme « bien-être » au sens large est souvent utilisé dans deux perspectives, soit lorsque des mesures objectives caractérisent le niveau de vie, comme le niveau socio-économique, ou lorsque des mesures subjectives capturent les aspects spirituels, sociaux et psychologiques. Les mesures subjectives sont basées sur les jugements affectifs que les individus portent sur leur propre vie. Fait important, le BEP reflète plus que l'absence de détresse psychologique et toutes les dimensions du BEP (p.ex., but de la vie, croissance personnelle, maîtrise, autonomie, ikigai, affect positif, satisfaction à l'égard de la vie,

sens de la cohérence, optimisme) partagent des facteurs communs, mais chacun représente des construits psychologiques distincts. Dans cet article, on soutient que la promotion du BEP devrait être adoptée comme un objectif fondamental dans la santé publique. On y met donc de l'avant la relation entre le BEP et la mortalité – de plus en plus de données suggèrent que les dimensions du BEP pourraient être associées aux maladies chroniques et la mortalité –. Aussi, on y présente les interventions pour changer le BEP et les implications politiques sur le bien-être.

### Méthode

Afin de savoir si et comment chaque dimension du BEP est associée au risque de mortalité, une revue de littérature dans PubMed et PsycInfo sur des études évaluant au moins une dimension du BEP en lien avec le risque de mortalité ont été effectuées. Des recherches supplémentaires ont été réalisées au sein des bibliographies tirés des articles éligibles. Toutes les études incluses dans cet article scientifique ont adopté un devis de recherche méthodologiquement rigoureux notamment en ajustant les analyses statistiques pour les données sociodémographiques (ex., âge, sexe, niveau d'éducation), état de santé (ex., tension artérielle, indice de masse

corporelle, maladies chroniques) et les comportements de santé (ex., tabagisme, activité physique). Quelques études plus poussées ont pris en compte la détresse psychologique des individus afin de déterminer le rôle du BEP sur la mortalité, indépendamment du niveau de symptômes dépressifs ou anxieux vécus par les participants. Pour ce qui est des interventions en psychologie positive (IPP), y compris poser des actes de gentillesse et pratiquer la pleine conscience, elles ont généralement été administrées individuellement ou en groupe, à court terme de manière régulière (ex., hebdomadaire). Dans certains cas, les participants ont été examinés par un professionnel clinique, alors que dans d'autres cas, ils étaient invités par un membre de l'équipe de recherche à compléter les exercices par eux-mêmes. Les IPP visant à améliorer la fréquence et l'intensité des émotions/expériences positives, ont été fait dans des échantillons non cliniques (c.-à-d., la population générale) et cliniques (c.-à-d., les individus souffrant de maladies physiques ou mentales).

### Résultats

Bien-être psychologique et mortalité  
Les études existantes indiquent que plusieurs dimensions du BEP sont



associées à un risque réduit de mortalité dans la population générale. Toutefois, les effets sont de petite à moyenne envergure et varient d'une dimension à l'autre. Parmi les dimensions plus fortement associées à un risque faible de mortalité, on retrouve le but dans la vie, l'optimisme (attente générale d'une personne que l'avenir se passera bien ou que de bonnes choses se produiront dans l'avenir), et l'ikigai (un construit japonais qui englobe le bonheur et le sens de direction dans la vie). Les études se penchant sur la satisfaction de la vie, l'affect positif (se sentir heureux, joyeux, excité et fier), la maîtrise (si les personnes perçoivent la vie comme étant sous leur contrôle) et le sens de la cohérence en lien avec le risque de mortalité montrent une évidence modérée. Les résultats disponibles avec le bonheur, la croissance personnelle et l'autonomie n'ont suggéré aucun effet ou étaient trop limités pour en tirer des conclusions fermes. Cependant, rares sont les études qui ont considéré toutes ces dimensions dans une même étude (c.-à-d. simultanément), ce qui empêche de comparer leur association relative (l'une contre l'autre) avec la mortalité. Il reste donc incertain si les dimensions du BEP réduisent indépendamment la mortalité et le cas échéant, l'ampleur relative de leurs

effets. Un BEP élevé pourrait avoir d'autres effets importants comme un faible risque de maladies cardio-métaboliques et de maladies infectieuses, davantage de comportements de santé favorable, un meilleur niveau d'emploi, de revenu et un plus grand soutien social. Inversement, un faible BEP a été associé avec une plus grande probabilité de dépression clinique 10 ans plus tard.

### Intervention

De nombreux ECR évaluant les effets des IPP dans une modalité individuelle indiquent des améliorations légères à modérées dans diverses dimensions du BEP, dans les échantillons non cliniques et cliniques. Les effets les plus marqués concernent les stratégies ciblant l'optimisme, la gratitude et la gentillesse. Quelques études ont aussi évalués les effets sur la santé physique, tels que sur l'adoption de comportements de santé ou sur le niveaux de marqueurs biologiques. Cependant, les effets à long-terme, y compris l'incidence de maladies et le risque de mortalité, demeurent peu étudiés. Les interventions rigoureuses au niveau institutionnel suggèrent des avantages, tels que la productivité et la satisfaction au travail. À la lumière de ces résultats d'études menées en groupe, il est possible de penser que

des IPP pourraient être mises en œuvre dans une plus large portée afin d'améliorer le bien-être psychologique de la population.

#### Implications politiques

Au-delà d'un avancement des connaissances scientifique, la recherche sur le bien-être a généré dans les dernières années diverses implications politiques. Par exemple, de nombreux pays ont lancé une évaluation du bien-être, au sens large, par le biais d'enquêtes nationales. Ces pays obtiennent des résultats sur la satisfaction de vie, le soutien social, l'expérience émotionnelle négative et la spiritualité. Certains utilisent même des données sur les infrastructures, les services, l'environnement, les relations sociales et la confiance envers le gouvernement. D'ailleurs, les gouvernements nationaux reconnaissent que les mesures de bien-être peuvent être un indicateur grossier, mais fiable de la satisfaction globale des citoyens. Ces sondages ont stimulé certaines interventions politiques. Notamment, le Royaume-Uni a lancé une ligne d'assistance qui a permis d'améliorer la vie sociale et le bonheur des citoyens. Plusieurs avancements ont été effectués, comme le programme Wellbeing qui utilise la science du bien-être pour déterminer les forces et les besoins de la communauté. Cependant, le domaine

de la politique pourrait en faire plus en s'attaquant à des déterminants sociaux ou encore en remboursant les services de psychothérapie.

#### Limites et perspectives d'avenir

Bien qu'informatives, les études menées jusqu'ici ont des limites qui doivent être soulignées. D'abord, les associations entre le BEP et la mortalité ont été restreintes à des échantillons non cliniques, principalement dans des pays à revenu élevé, ce qui pourrait ne pas être généralisable à d'autres populations à revenu intermédiaire ou inférieur. Ensuite, le BEP vécu durant l'enfance et l'adolescence pourrait être instructif du point de vue du parcours de vie. Cependant, la plupart des études n'ont pas les indicateurs du BEP en début de vie et les études chez les jeunes n'ont pas le suivi requis pour évaluer le rôle du BEP dans la mortalité. Pour des études futures, une méthodologie rigoureuse devrait être favorisée, par exemple en mesurant le BEP de manière répétée afin de capturer les changements de celui-ci. Sur le plan de l'intervention, les professionnels de la santé devraient considérer intégrer des mesures de BEP de façon systématique dans les pratiques cliniques. En outre, les décideurs de la santé publique auraient avantage à évaluer la

rentabilité de la mise en place des IPP dans divers environnements comme les milieux médicaux et les écoles. Finalement, les futures études épidémiologiques et d'interventions rigoureuses prenant en compte davantage de mesures du BEP, permettront de cultiver le bien-être mental, physique, social et spirituel des individus et de la population.

### Référence

Trudel-Fitzgerald, C., Millstein, R.A., von Hippel, C. et al. (2019). Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy. BMC Public Health 19, 1712, <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12889-019-8029-x.pdf>



**Gabrielle Normandin**  
Étudiante en  
deuxième année au  
baccalauréat en  
psychologie



# MOT DE LA FIN

**Les membres du comité ont travaillé avec beaucoup de rigueur cette année afin de vous offrir ce nouveau bulletin qui offre une panoplie de belles informations en lien avec la recherche faite à l'UQTR. Voici donc leurs derniers mots qu'ils avaient à vous partager!**

## Sophie Pelletier, 2e année

### Membre et éditrice du bulletin 2022

Je suis très contente d'avoir fait partie de ce beau comité qui permet de promouvoir une bonne partie de la recherche scientifique qui est faite, ici, à l'UQTR. J'espère qu'il vous plaira autant que nous et qu'il vous sera un outil utile lorsque vous aurez des questions par rapport au processus d'entrée dans le domaine de la recherche!



## Gabriel Parent, 2e année

### Membre

Le comité du BRSMS a été pour moi l'opportunité idéale d'en apprendre davantage sur la recherche scientifique.

Pour moi, c'est l'ouverture d'un nouveau monde de possibilités qui vont m'aider à satisfaire mon insatiable curiosité sur divers sujets qui touchent au domaine de la psychologie.



## Angélique Mony, 3e année

### Membre

Grâce à tous ceux qui se sont impliqués dans nos projets, nous avons eu l'opportunité d'organiser la Soirée-Causerie et de vous offrir l'édition d'automne 2022 du Bulletin! J'espère que vous pourrez tirer des informations pertinentes du Bulletin ou bien que vous avez pu vivre une expérience enrichissante en participant à la vulgarisation ou à la Soirée-Causerie! Je suis fière de constater ce que nous avons créé afin de souligner l'importance de la recherche au baccalauréat en psychologie à l'UQTR!





# MOT DE LA FIN

---

**Maude Plouffe, 4e année**

**Membre**



Le monde de la recherche peut sembler difficile d'approche de prime à bord. Mais je crois que lorsqu'on l'aborde délicatement et qu'on se familiarise avec ce qu'il a à nous offrir, on se rend compte que c'est grand et c'est beau. C'est la mission du Bulletin et c'était important pour moi de m'impliquer dans un comité qui permet aux autres étudiants d'accroître leur intérêt vers ce que représente la recherche et ses mille et une possibilités. Rendre accessible cet univers qui a tant à nous offrir. Je crois que c'est mission accomplie, qu'en pensez-vous?

**Et un dernier mot de la coordonnatrice du comité du BRSMS!**

**Ève Robillard, 4e année**

**Coordonnatrice du comité BRSMS 2021-2022**

Nous y voilà, la fin de notre mandat! L'année ne fût pas de tout repos: le retour de la soirée-causerie en présentiel, le processus de vulgarisation scientifique, la mise à jour du site web, la sortie du Bulletin 2022... En tant que première expérience dans un poste de coordonnatrice, je veux remercier chacun des membres de l'équipe d'avoir été présent et investi. Cette expérience m'a permis de mettre de la vie dans mon parcours universitaire en participant à des échanges sur diverses thématiques en recherche. Évidemment, j'y ai découvert des enseignants et des étudiants passionnés, mais avant tout, de formidables êtres humains avec le cœur sur la main. Quelle agréable façon de terminer son baccalauréat!





# REMERCIEMENTS

**Les membres du comité du Bulletin de la Recherche Scientifique du Michel-Sarrazin tiennent à remercier personnellement toutes les personnes ayant participé, de proche ou de loin, à la création de ce Bulletin.**

**Nous remercions tous(tes) les étudiant(e)s ayant effectué une vulgarisation scientifique :**

- Marie-Pierre Ouellet
- Justine Leclerc
- Simon-Pierre Doucet
- Amy Provost
- Ema-Florence Boivert
- Eugénie Beaupré-Battisti
- Alyssa Poulin
- Gabrielle Normandin

**Nous tenons également à remercier les professeur(e)s et les doctorant(e)s qui ont accepté de contribuer au processus de vulgarisation :**

## **Doctorant(e)s:**

- Gasser Saleh
- Laurence Chouinard-Gaouette
- Benoît Jobin
- Annabelle Giroux
- Mégane Michaud

## **Professeur(e)s:**

- Sylvain Sirois
- Claudia Trudel-Fitzgerald
- Colette Jourdan-Ionescu
- Noémie Carbonneau

**Merci aux professeur(e)s présent(e) lors de la Soirée-Causerie édition 2022 :**

- Sylvain Sirois
- Claudia Trudel-Fitzgerald
- Colette Jourdan-Ionescu
- Noémie Carbonneau
- Michael Cantinotti

**De plus, nous souhaitons remercier toutes ces personnes qui ont permis la réalisation du Bulletin :**

- Simon Rigoulot
- Claudia Trudel-Fitzgerald
- Gasser Saleh
- Justine Leclerc
- Rosalie Lacerte
- Mégane Michaud
- Alec O'Donoughue
- Ariane Cassista

**Finalement, un remerciement spécial pour le département de psychologie :**

- Julie Lefebvre

**d'avoir pris le temps de nous conseiller et de nous appuyer dans nos démarches tout au long du mandat!**



# REMERCIEMENTS

---

**Ce bulletin a été possible grâce au financement de  
l'Association étudiante en psychologie de l'UQTR**

