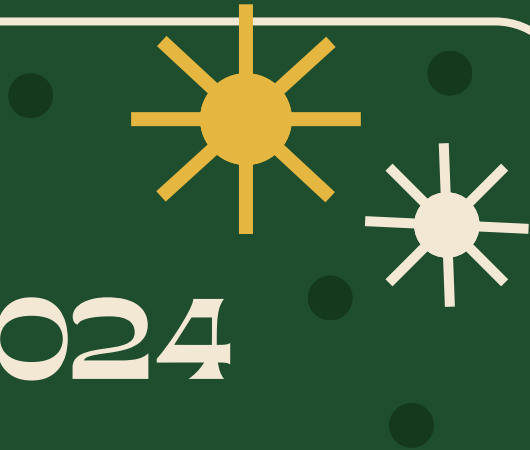


6<sup>e</sup> ÉDITION

# BULLETIN DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



ASSOCIATION  
ÉTUDIANTE EN PSYCHOLOGIE



# Le comité 2024

Cette année a été une aventure marquée par la passion. Nous avons avancé avec enthousiasme la mission du Bulletin de la Recherche Scientifique de l'Association Étudiante en Psychologie de l'UQTR : mettre en lumière la recherche en psychologie et offrir aux étudiant·e·s une opportunité d'explorer le monde de la recherche.

Grâce au soutien financier du café Chasse à Sarrazin et de l'Association étudiante en psychologie, nous avons pu organiser des événements comme la Soirée Causerie, qui a réuni de nombreux·ses participant·e·s et permis à huit professeur·e·s de partager leurs recherches, ainsi que la Soirée de Lancement, où le comité a dévoilé la nouvelle édition 2024.

Notre comité a poursuivi les démarches de suivi interuniversitaire, posant des bases que le prochain comité pourra approfondir. Plusieurs de nos projets continueront également de se développer, et nous espérons qu'ils deviendront des initiatives durables au sein de notre association.

Nous remercions toutes les personnes qui ont soutenu nos activités, que ce soit en participant à nos événements, en suivant nos réseaux sociaux ou en contribuant aux efforts de vulgarisation scientifique. Représenter le comité 2024 a été un honneur, et nous exprimons toute notre gratitude.

Bonne lecture !

# Le comité 2024

---



Ariane Brousseau



Catherine Boulet



Sara-Jeanne Picard



Joseph Rouleau



Émy Chapleau





# Table des matières

|                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Le comité 2024 .....</b>                                                | <b>2</b>  |
| <b>Présentation des cycles supérieurs en psychologie à l'UQTR .....</b>    | <b>5</b>  |
| <b>Doctorat d'études en psychologie (Ph.D.) Profil recherche .....</b>     | <b>7</b>  |
| <b>Liste de questions à poser à un·e directeur·rice de recherche .....</b> | <b>12</b> |
| <b>Parcours d'une étudiante au Ph.D. – Recherche/Intervention .....</b>    | <b>13</b> |
| <b>Parcours d'une étudiante au D.Psy. – Intervention .....</b>             | <b>14</b> |
| <b>Qu'est-ce qu'un assistantat de recherche ? .....</b>                    | <b>17</b> |
| <b>Les laboratoires .....</b>                                              | <b>19</b> |
| <b>Présentation d'un cours offert en psychologie .....</b>                 | <b>22</b> |
| <b>Parcours d'une étudiante ayant plusieurs implications .....</b>         | <b>23</b> |
| <b>Vulgarisation scientifique .....</b>                                    | <b>26</b> |
| <b>Parcours d'une étudiante ayant fait des vulgarisations .....</b>        | <b>27</b> |
| <b>La Soirée Causerie .....</b>                                            | <b>30</b> |
| <b>Les professeur·e·s .....</b>                                            | <b>31</b> |
| <b>Vulgarisations scientifiques</b>                                        |           |
| Allyson Roy .....                                                          | 34        |
| Justine Lamoureux .....                                                    | 37        |
| Jérémy Desmarais .....                                                     | 40        |
| Jacinthe Lessard .....                                                     | 43        |
| Simon Garceau .....                                                        | 47        |
| Shaylanne McQueen .....                                                    | 51        |
| Élisabeth D'Arcy .....                                                     | 54        |
| Jessica St-Louis .....                                                     | 57        |
| <b>Les avenues pour donner suite au baccalauréat en psychologie .....</b>  | <b>60</b> |
| <b>Guide des bourses .....</b>                                             | <b>64</b> |
| <b>Remerciements .....</b>                                                 | <b>65</b> |

# Présentation des cycles supérieurs en psychologie à l'UQTR

Les cycles supérieurs en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) se divisent en divers profils. Chaque programme répond à des objectifs spécifiques, offrant une formation adaptée aux futur·e·s chercheur·e·s et psychologues professionnel·le·s. Cette section présente les trois profils disponibles pour t'aider à faire un choix en fonction de tes aspirations académiques et professionnelles.

## 1. Doctorat en psychologie – Profil Intervention (D.Psy.) – 2110

- **Objectif du programme** : Ce programme forme des psychologues clinicien·ne·s capables d'évaluer, d'intervenir et de traiter diverses clientèles, en intégrant les connaissances scientifiques à leur pratique professionnelle. Il s'adresse aux personnes souhaitant exercer dans des contextes cliniques.
- **Débouchés** : Les diplômé·e·s obtiennent le titre de psychologue et peuvent s'inscrire à l'Ordre des psychologues du Québec. Iels peuvent travailler dans divers milieux : cliniques privées, institutions publiques, milieux éducatifs, etc.
- **Pour plus d'informations** : Consulte la grille de cours
  - Intervention clinique  
([https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0001545225\\_Grille\\_2110\\_Version\\_2019\\_3.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0001545225_Grille_2110_Version_2019_3.pdf))

## 2. Doctorat en psychologie – Profil Intervention et Recherche (Ph.D.) – 2121

- **Objectif du programme** : Ce profil hybride permet aux étudiant·e·s d'acquérir une double compétence en tant que chercheur·e et praticien·ne. Il est conçu pour ceux qui souhaitent combiner pratique clinique et recherche scientifique.
- **Débouchés** : Les diplômé·e·s peuvent exercer en tant que psychologue clinicien·ne, chercheur·e universitaire, praticien·ne-chercheur·e ou professeur·e.
- **Pour plus d'informations** : Consulte les grilles de cours
  - Intervention clinique et recherche  
([https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0001545227\\_Grille\\_2121\\_version\\_2019\\_3.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0001545227_Grille_2121_version_2019_3.pdf))
  - Neuropsychologie clinique  
([https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0001545226\\_Grille\\_2110\\_Version\\_2019\\_3\\_Profil\\_neuro.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0001545226_Grille_2110_Version_2019_3_Profil_neuro.pdf))

### 3. Doctorat en psychologie – Profil Recherche (Ph.D.) – 2130

- **Objectif du programme** : Ce programme s'adresse aux étudiant·e·s souhaitant contribuer à l'avancement des connaissances en psychologie. Il est exclusivement orienté vers la recherche et ne mène pas à la pratique clinique.
- **Débouchés** : Les diplômé·e·s sont préparé·e·s pour des carrières en tant que chercheur·e·s ou professeur·e·s dans des institutions académiques et scientifiques.
- **Pour plus d'informations** : Consultez la grille de cours
  - Profil recherche  
([https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0000626989\\_Grille\\_2130\\_Nouvelle\\_version\\_2018\\_3.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5197/O0000626989_Grille_2130_Nouvelle_version_2018_3.pdf))

|                                                         | Profil Intervention (2110)                                                                                                                        | Profil Intervention et Recherche (2121)                                                                                                    | Profil Recherche (2130)                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grade</b>                                            | Docteur·e en psychologie (D.Psy.)                                                                                                                 | Philosophiae doctor (Ph.D.)                                                                                                                | Philosophiae doctor (Ph.D.)                                                                                                                                                 |
| <b>Objectifs du programme</b>                           | Former des psychologues clinicien·ne·s capables d'évaluer et d'intervenir auprès de clientèles en s'appuyant sur des connaissances scientifiques. | Double compétence : psychologue clinicien·ne et chercheur·e.                                                                               | Former des chercheur·e·s capables de contribuer à l'avancement des connaissances en psychologie. Prépare à une carrière académique et scientifique, sans pratique clinique. |
| <b>Contingence</b>                                      | 38 étudiant·e·s                                                                                                                                   | Maximum 10 étudiant·e·s parmi ceux admis·es au programme 2110                                                                              | N/A                                                                                                                                                                         |
| <b>Trimestres d'admission</b>                           | Automne                                                                                                                                           | Automne                                                                                                                                    | Automne, Hiver, Été                                                                                                                                                         |
| <b>Type de travail de recherche</b>                     | Essai (18 crédits)                                                                                                                                | Thèse (48 crédits)                                                                                                                         | Thèse (96 crédits)                                                                                                                                                          |
| <b>Présence d'un internat</b>                           | Oui                                                                                                                                               | Oui                                                                                                                                        | Non                                                                                                                                                                         |
| <b>Donne accès à l'Ordre des psychologues du Québec</b> | Oui                                                                                                                                               | Oui                                                                                                                                        | Non                                                                                                                                                                         |
| <b>Donne accès au métier de professeur·e</b>            | Non                                                                                                                                               | Oui                                                                                                                                        | Oui                                                                                                                                                                         |
| <b>Codirection</b>                                      | Possibilité d'être dirigé·e par un·e professeur·e d'un autre département avec une codirection à 51 % ou plus du Département de psychologie        | Possibilité d'être dirigé·e par un·e professeur·e d'un autre département avec une codirection à 51 % ou plus du Département de psychologie | Possibilité d'être dirigé·e par un·e professeur·e d'un autre département avec une codirection à 25 % ou plus du Département de psychologie                                  |

# Doctorat d'études en psychologie (Ph.D.)

## Profil recherche - 2130

### Introduction

Plusieurs étudiant·e·s au baccalauréat en psychologie possèdent un intérêt marqué pour le programme de Doctorat clinique. Cependant, certain·e·s étudiant·e·s du premier cycle réalisent qu'un avenir en relation d'aide ne correspond pas totalement à leurs objectifs. Heureusement, il existe plusieurs autres possibilités de carrière dans le domaine de la psychologie, vous permettant d'explorer d'autres horizons plus diversifiés.

Le programme de doctorat en recherche (Ph.D.) représente l'aboutissement de nombreuses années d'études avancées. Conçu pour les étudiant·e·s passionné·e·s par la recherche, ce programme offre une formation approfondie sur les méthodes de recherche scientifique, les théories psychologiques et la conduite d'études empiriques. Les doctorant·e·s ont l'opportunité de développer leur expertise dans un domaine spécifique par leur engagement scientifique. En effet, ceux-ci auront l'opportunité de diriger intégralement leurs projets de recherche sous la supervision d'un·e professeur·e. L'objectif principal de ce programme consiste à former correctement les prochaines générations de chercheur·e·s capables de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychologie, que ce soit dans le milieu universitaire, dans la recherche appliquée ou d'autres domaines connexes.

### Différences entre le Ph.D. et le D.Psy.

Cependant, quelles sont les différences entre le doctorat en recherche (Ph.D.) et le doctorat

clinique (D.Psy.) ? En réalité, les objectifs de ces deux voies sont très différents ! Le doctorat clinique vise à former de futur·e·s thérapeutes clinicien·ne·s. Bien que ces étudiant·e·s doivent réaliser un essai scientifique au cours de leur parcours, il est important de noter qu'il n'est pas obligatoire d'apporter de nouvelles connaissances au domaine scientifique par cet essai. Votre projet peut donc vérifier la fiabilité d'une recherche déjà existante. À l'inverse, le doctorat en recherche (Ph.D.) vise à former de futur·e·s chercheur·e·s désireux·ses de faire progresser leur domaine scientifique. Vous pourrez choisir un projet concernant une problématique qui vous intéresse, exécuter une revue de littérature sur les recherches déjà existantes, trouver votre échantillon et l'interroger de la manière souhaitée, analyser vos résultats et, finalement, déterminer si votre question de recherche correspond à vos résultats finaux. Ces étudiant·e·s devront choisir entre la réalisation d'une thèse traditionnelle ou d'une thèse par articles. La thèse traditionnelle représente une dissertation unique nécessitant un travail de rédaction plus soutenu sur un seul sujet. De nombreux étudiant·e·s optent pour cette voie afin d'explorer plus profondément leur sujet de recherche.

La deuxième option est la thèse par articles, qui se compose plutôt de deux études distinctes. Chaque article peut aborder un aspect différent du même sujet global de recherche. Par exemple, la doctorante Evelyne a réalisé deux études pour évaluer deux problématiques sociétales et personnelles liées à son sujet commun : les joueur·euse·s de poker.

Bien évidemment, cette forme possède un avantage supplémentaire. En effet, les articles sont publiés dans certaines revues spécialisées, leur permettant ainsi d'être cité·e·s et référencé·e·s par d'autres chercheur·e·s travaillant sur une problématique similaire. De ce fait, ce format offre une visibilité accrue et une plus grande diffusion des résultats de votre recherche. Quelle que soit l'option choisie par le·la doctorant·e, les projets doivent être innovants, distincts et contribuer à son domaine d'expertise en psychologie. De plus, le doctorat en recherche comprend un comité doctoral composé en moyenne de trois à quatre personnes. Celui-ci est composé des directeur·rice·s, du·de la codirecteur·rice et de deux autres professeur·e·s associé·e·s ou compétent·e·s, ayant l'habileté à soutenir la thèse du·de la doctorant·e.

Les étudiant·e·s participent régulièrement aux séminaires évolutifs afin de présenter l'avancement de leur recherche au comité doctoral. Il s'agit également d'une excellente opportunité pour explorer diverses pistes de réflexion. Ce comité évalue également cette thèse avec l'aide d'un·e évaluateur·rice externe lors de votre dépôt initial.

Il est également possible que votre thèse n'arrive malheureusement pas à passer l'évaluation de la première lecture. Heureusement, cela ne marque aucunement la fin de votre doctorat ! Il suffit d'effectuer certains ajustements pour soumettre finalement votre version finale.

### **Entrevue avec une doctorante**

Lors des éditions précédentes du Bulletin de Recherche, nous avons interrogé des doctorant·e·s en recherche ayant un parcours représentatif de la majorité des étudiant·e·s. Cependant, il arrive que certain·e·s rencontrent des surprises au cours de leur parcours

universitaire. Nous souhaitons donc choisir un modèle représentant cette diversité. Evelyne est une doctorante ayant vécu un parcours des plus atypiques ! Celle-ci a réalisé deux thèses très intéressantes sur un jeu de hasard bien connu : le poker. Ses études concernent le sentiment de contrôle ressenti par les joueur·euse·s et leur représentation envers la conception médiatique. Lors de son baccalauréat, son intérêt s'est rapidement orienté vers les dépendances, particulièrement celles touchant les mères polytoxicomanes. Autonome depuis l'âge de 17 ans, celle-ci a accepté de nombreux sacrifices pour exceller dans ses études. Evelyne a rapidement pris conscience de sa passion marquée pour la recherche et a choisi de s'engager dans un doctorat Ph.D. Malheureusement, elle a vécu un problème fréquemment rencontré par de nombreux·ses étudiant·e·s lors de leurs études supérieures : ses méthodes de travail n'étaient pas compatibles avec celles de son directeur. Heureusement, il existe des solutions pour régler ce genre de problématique. Ce sujet sera approfondi ultérieurement ! Evelyne a donc poursuivi ses études doctorales avec un nouveau·elle directeur·rice de recherche ! Cependant, ce problème n'était malheureusement pas l'unique obstacle qu'elle a rencontré lors de son cheminement. En effet, Les étudiant·e·s au doctorat possèdent souvent une plus grande maturité dans leur vie quotidienne. De nombreux·ses doctorant·e·s ont des objectifs de vie personnels plus poussés, tels que le mariage, l'achat d'une maison ou encore la fondation d'une famille. Evelyne a eu l'agréable surprise de tomber enceinte à deux reprises lors de ses études supérieures. Celle-ci possède un instinct maternel très marqué. Fonder une famille avec son·sa partenaire a toujours fait partie de ses projets d'avenir.

Il est important de comprendre que la durée typique d'un doctorat en recherche est souvent éloignée de ce qui est mentionné sur les fiches informatives des programmes. Malgré ce qui est véhiculé, il est rare de voir un·e doctorant·e acheminer l'entièreté de son projet en seulement quatre ans. En réalité, la durée moyenne des doctorats en recherche tourne plutôt autour de cinq à six ans. Avec ses deux congés maternité, Evelyne a finalement terminé son doctorat en dix ans. L'intensité de son engagement envers son doctorat a fluctué au fil des années en fonction des événements familiaux survenus. Vous comprendrez qu'avancer une thèse doctorale en présence de nouveau-né·e·s représente tout un enjeu ! Il ne faut pas oublier les exigences mentales énormes de ce doctorat, sans compter l'investissement intense en temps, en énergie et en ressources intellectuelles que requiert le parcours « classique » d'un·e étudiant·e sans enfants. Pour les parents doctorant·e·s, jongler entre les exigences académiques et les responsabilités parentales représente un défi complexe, générant parfois une certaine anxiété. Bien évidemment, ce type de parcours n'est aucunement facile ! À plusieurs reprises, Evelyne a rencontré des obstacles liés à sa famille, l'avancement de son projet et ses finances. Suite à la lecture de ces aspects, il se peut que cette fameuse phrase vous vienne en tête : « Je n'aurai pas d'enfants avant de terminer mon parcours. Je ne veux pas que ceux-ci représentent un frein à mes études supérieures ! ». Contrairement aux croyances populaires, la présence d'enfants n'est pas nécessairement un facteur négatif. Malgré les obstacles supplémentaires mentionnés précédemment, les enfants apportent également une source de motivation, de persévérance et de détermination primordiales pour atteindre ses objectifs professionnels. Parallèlement, cette expérience

st aussi enrichissante et unique, autant sur le plan de la recherche que sur celui de la parentalité. Evelyne affirme que ses choix familiaux représentent une source d'épanouissement importante dans sa progression universitaire. En effet, ses deux enfants ont été son plus grand facteur de réussite et de motivation. Elle profite également de son parcours atypique pour leur enseigner une leçon importante : lors des moments difficiles, il est essentiel de continuer à avancer.

Il existe donc plusieurs avantages engendrés par ces parcours atypiques. Par exemple, les parents doctorant·e·s développent d'excellentes compétences en gestion du temps et en résolution de problèmes. Ces capacités restent des outils précieux dans leur vie professionnelle et personnelle. De son côté, Evelyne avait mis en place tout un système d'organisation lui permettant d'avancer efficacement sa thèse durant les siestes et les heures d'école de ses enfants. Evelyne représente l'exemple parfait d'une mère travaillante, prouvant qu'il est possible de tout accomplir grâce à de bonnes capacités d'organisation. Malgré son temps libre limité, elle reste une mère présente et attentionnée pour ses enfants. Posséder un cercle de soutien représente un atout majeur pour la réalisation d'un doctorat. Malheureusement, certain·e·s doctorant·e·s reçoivent un soutien très limité, voire inexistant, de la part de leur famille proche. Heureusement, les enfants possèdent une sensibilité accrue dès leur plus jeune âge ! Ceux-ci encourageaient leur mère quotidiennement dans la finalisation de son projet, malgré leur compréhension limitée du sujet qu'elle abordait. Ses enfants ont joué un rôle important dans la réalisation de son doctorat. Evelyne affirme qu'elle ne changerait aucunement sa décision de fonder une famille si elle devait recommencer son parcours. Malgré es

défis supplémentaires, de nombreux parents doctorant·e·s trouvent un équilibre gratifiant entre leur travail de recherche et leur rôle parental. Tel que mentionné précédemment, plusieurs étudiant·e·s au baccalauréat ont l'impression trompeuse que ces concessions entre leur vie de famille et leurs études supérieures sont tout simplement impossibles. Evelyne représente un exemple remarquable d'une mère de famille ayant réussi ce qui semble parfois inaccessible : combiner sa vie de famille et ses études professionnelles. Heureusement, il est totalement possible d'allonger la durée de votre doctorat en cas de besoin : les études supérieures ne sont aucunement une course ! Elles représentent plutôt une opportunité d'épanouissement pour les étudiant·e·s, tout en leur offrant une occasion unique d'apporter leur contribution personnelle à l'avancement scientifique, et ce en suivant leur propre rythme.

### **Astuces pour le doctorat en psychologie**

En raison de son parcours singulier, Evelyne a rapidement acquis plusieurs astuces en tant que parent·e chercheur·e afin d'exceller dans son domaine. Elle m'a aimablement fourni une liste de conseils pour les futur·e·s doctorant·e·s. Commençons par les astuces générales. Avant de démarrer un projet de recherche, il est primordial de se documenter sur la littérature actuelle concernant votre sujet. Cette étape est cruciale pour connaître les découvertes actuelles. Plusieurs personnes et sites internet peuvent être très utiles à cette étape. Cependant, un acteur souvent sous-estimé est celui des bibliothécaires. Ceux-ci ont accès à de nombreuses ressources et offrent une aide précieuse. Evelyne m'a enseigné une leçon importante : « Il ne faut jamais sous-estimer le pouvoir des bibliothécaires ! » Il est également important de tenir un journal de bord actif. Écrire chaque jour

quelques lignes sur l'avancement de votre recherche est une excellente technique d'organisation, tout en vous permettant de conserver une trace écrite de vos réalisations. Une autre astuce essentielle est de réserver quelques lignes sur l'avancement de votre recherche est une excellente technique d'organisation, tout en vous permettant de conserver une trace écrite de vos réalisations. Une autre astuce essentielle est de réserver chaque jour un moment dédié à l'avancement de vos recherches. La procrastination peut rapidement devenir votre pire ennemie durant vos études supérieures. Progresser régulièrement évite d'être submergé·e par une surcharge de travail et permet de maintenir un bon rythme tout en préservant une santé mentale équilibrée. Une gestion efficace du temps est donc indispensable.

Assister à des conférences de recherche est un atout majeur pour votre avenir en tant que chercheur·e. Ces événements permettent de développer un réseau professionnel, ce qui peut ouvrir des opportunités de recherche et de collaboration. Il est également crucial d'être indulgent·e envers soi-même. Certaines étapes de recherche peuvent être particulièrement exigeantes. Une recherche n'est pas un processus linéaire, et il est normal d'avoir à réajuster certaines parties de votre travail. Ces ajustements témoignent de l'évolution de vos connaissances, et non d'un manque de talent. Enfin, maintenir un équilibre entre vie personnelle et études est essentiel. Accordez-vous des moments de repos, des sorties entre ami·e·s ou en famille. Avoir un cercle de soutien est également un atout majeur. Ces personnes, qu'il s'agisse d'ami·e·s, de collègues ou de membres de la famille, vous soutiendront dans les moments difficiles et partageront vos réussites. Pour les parents chercheurs, Evelyne

recommande d'organiser vos horaires de travail autour des moments de repos de vos enfants. Les soirées, par exemple, peuvent être idéales pour avancer vos travaux. La cohérence et la planification sont clés. Enfin, elle insiste sur l'importance d'avoir un·e directeur·rice compréhensif·ve et flexible, capable d'adapter les attentes aux réalités de votre vie de parent.

### **Possibilités de carrière**

La plus grande inquiétude des doctorant·e·s concerne souvent les débouchés professionnels. Evelyne, bien qu'intéressée par une carrière de chercheuse, partageait cette inquiétude. Pourtant, les opportunités sont bien plus vastes qu'on l'imagine. Le doctorat en recherche permet notamment de devenir professeur·e, une profession honorable qui contribue à la formation des générations futures. Il est également possible de travailler comme chercheur·e pour des entreprises ou des organisations gouvernementales. Evelyne, par exemple, est assistante de recherche au centre de réadaptation en dépendance DomrémY-de-la-Mauricie. Les études postdoctorales sont aussi une option pour approfondir son expertise. Ce type de carrière implique souvent la participation à des conférences, comme Evelyne, qui a eu l'honneur de présenter son projet à Las Vegas. Ces événements permettent de développer des collaborations et d'explorer de nouvelles pistes de recherche. Contrairement aux idées reçues, il est tout à fait possible de vivre confortablement en tant que chercheur·e.

### **Le choix du·de la directeur·rice**

Le choix du·de la directeur·rice est crucial. Trop souvent, les étudiant·e·s se précipitent sur le premier professeur disponible, sans considérer si ses attentes ou méthodes de travail leur conviennent. Ce choix influence profondément

vos expériences de recherche et votre développement académique. La compatibilité est essentielle, car vous collaborerez étroitement pendant plusieurs années. Evelyne, par exemple, a apprécié la flexibilité de son directeur pendant ses congés maternité, ce qui lui a permis de concilier vie de famille et thèse. Il est primordial d'organiser une rencontre préalable avec le·la professeur·e pour discuter de ses attentes et de ses méthodes. Ce choix n'est pas définitif, mais changer de directeur·rice en cours de parcours peut engendrer des complications. Poser des questions avant de vous engager est donc essentiel. N'oubliez pas : il n'existe pas de meilleur style d'encadrement, mais seulement celui qui correspond le mieux à vos besoins.



**Evelyne Robert Berger**

# Liste de questions à poser à un·e directeur·rice de recherche au doctorat en psychologie

1. Quelle est votre approche générale en matière d'encadrement des doctorant·e·s ?
2. Comment décririez-vous votre disponibilité pour les étudiant·e·s doctoraux·ales ?
3. Quelles sont vos attentes vis-à-vis des doctorant·e·s en termes de progrès, de productivité et de résultats de recherche ?
4. Comment soutenez-vous le développement professionnel des doctorant·e·s, par exemple en matière de réseautage, de publication ou d'enseignement ?
5. Quelle est votre politique concernant la co-publication avec les doctorant·e·s ? Comment attribuez-vous le mérite et la reconnaissance des contributions des doctorant·e·s ?
6. Comment gérez-vous les difficultés et les imprévus rencontrés par les doctorant·e·s dans leur parcours de recherche ?
7. Comment encouragez-vous la collaboration entre les doctorant·e·s au sein de votre équipe de recherche ?
8. Comment vous adaptez-vous aux différents styles d'apprentissages et aux besoins individuels des doctorant·e·s au sein de votre équipe ?
9. Comment facilitez-vous l'accès aux ressources académiques et matérielles nécessaires à la recherche des doctorant·e·s ?
10. Quels sont vos objectifs à long terme pour les doctorant·e·s que vous supervisez ?
11. Quel est votre style de retour et de critique constructive sur le travail des doctorant·e·s ?
12. Comment abordez-vous l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle pour les doctorant·e·s au sein de votre équipe ?

# Entrevue avec Carolanne Verdon

## Doctorat continuum d'études en psychologie (Ph.D.)

### Profil intervention et recherche - 2121

Quel a été ton parcours avant d'entrer au baccalauréat en psychologie ?

Tout simplement le fait que j'aimerais autant être chercheuse que psychologue clinicienne. Peu importe les circonstances, c'est possible de changer d'un domaine à l'autre.

Quelles sont les beautés du doctorat avec le profil RI ?

L'emploi du temps est très diversifié et peu routinier. Il en va de même pour la future carrière débouchant à la fin du doctorat. Les opportunités de recherche sont nombreuses et les capacités des étudiant·e·s à ce niveau sont bien exploitées. Le travail autour de la thèse est long et permet de s'impliquer davantage auprès des directeur·rice·s de recherche. Ce profil en particulier comprend un cours offert à partir de la première année, Séminaire évolutif I, II, III et IV, permettant un soutien personnalisé en lien avec la recherche doctorale des étudiant·e·s. Cela permet de discuter du projet de thèse de l'étudiant·e et d'apporter de nouveaux éléments ainsi que des petits détails auxquels l'étudiant·e n'aurait probablement pas pensé. Il s'agit d'un soutien plus que grandement apprécié.

Quels sont les défis liés à ce profil ?

En lien avec l'horaire plus diversifié, cela demande tout de même de bonnes capacités d'organisation. Un défi important concerne les limites que nous devons choisir de nous imposer. Les opportunités de recherche sont nombreuses, mais il est impossible de tout accepter. Le doctorat n'est pas un sprint, mais bien un marathon. Il ne faut pas s'essouffler après deux sessions. Un·e bon·ne psychologue entretient un bel équilibre de vie. C'est important d'avoir des intérêts à l'extérieur du doctorat.



**Carolanne Verdon**

# Entrevue avec Eugénie Battisti

Doctorat continuum d'études en psychologie (D.Psy.)

Profil intervention - 2110

Quel a été ton parcours avant d'entrer au baccalauréat en psychologie ?

J'ai fait mes études en soins infirmiers, donc je suis infirmière de formation. J'ai travaillé comme infirmière avant de décider de me tourner vers la psychologie. C'est grâce à mes expériences professionnelles dans un centre de réadaptation à Québec, où j'avais le temps d'échanger avec les client·e·s, que j'ai ressenti cette envie de changement. Contrairement à l'hôpital, j'avais davantage de temps pour discuter avec elleux. En réadaptation, je voyais surtout des personnes touchées par des accidents de travail ou de la route, et pouvoir faire une différence dans la détresse associée m'a vraiment montré que ce qui me plaisait, c'était le contact humain. Plus précisément, j'appréciais ce lien avec les patient·e·s et cette écoute.

Y a-t-il un aspect de la psychologie qui te passionne particulièrement ? Pourquoi ?

Mon intérêt principal est l'image corporelle et les comportements alimentaires. Ce n'était pas quelque chose qui m'intéressait particulièrement au départ, mais en travaillant en assistantat de recherche, cet aspect m'a captivée. L'image corporelle est un sujet auquel tout le monde peut s'identifier, mais qui reste encore très vaste et complexe. Il y a énormément d'enjeux autour de cette question dans notre société, et c'est ce qui me passionne. J'aimerais pouvoir faire une différence dans ce domaine.

Quelles expériences as-tu vécues durant ton baccalauréat ?

Durant mon bac, j'ai fait du bénévolat pour l'organisme Clic Aide, qui propose des rencontres d'aide relationnelle. J'ai aussi participé à des écoutes téléphoniques et même à des interventions dans les parcs durant l'été. J'ai également travaillé comme intervenante chez Trans Mauricie, ce que j'ai beaucoup aimé. Enfin, j'ai eu plusieurs contrats de recherche avec différents·es professeur·e·s, et je recommande vraiment d'avoir cette variété d'expériences pour découvrir les différentes approches des chercheur·e·s, ce qui est important pour bien choisir son·sa encadrant·e pour un éventuel doctorat.

Quels ont été tes défis durant le baccalauréat et comment les as-tu surmontés ?

Le plus gros défi était certainement la pression de l'excellence, car il ne s'agissait pas seulement de bien performer, mais de viser des A+. J'ai dû trouver un équilibre entre les études, le travail, le social et

la famille. Ce qui m'a aidée, c'est de m'entourer de personnes qui ne sont pas seulement en psychologie. C'est bien d'avoir des ami·e·s dans le domaine, mais aussi de sortir de cet environnement pour réaliser que la vie continue en dehors des études. Cela m'a permis de prendre du recul et d'alléger cette pression.

Quelles sont les raisons qui t'ont poussée à choisir le doctorat en psychologie clinique ?

Je me sens véritablement attirée par la pratique clinique. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre le fonctionnement des gens et de les aider à effectuer des changements positifs dans leur vie. Pour moi, c'était une évidence ; c'est ce que je ressens au plus profond de moi.

Comment s'est passée la transition entre le baccalauréat et le doctorat ?

Personnellement, la transition s'est très bien passée. Les cours sont beaucoup plus cliniques, surtout la première année, avec moins d'examens théoriques et plus de mises en situation et d'études de cas. On est davantage dans une optique d'apprentissage en tant que futur·e professionnel·le plutôt que d'obtenir des notes parfaites. Cette approche me plaît, car elle est plus axée sur la réflexion et l'introspection, ce que j'apprécie beaucoup.

Quels aspects du doctorat en psychologie clinique préfères-tu et quels sont tes défis ?

Ce que je préfère, c'est l'aspect clinique et le temps accordé à la réflexion, plutôt qu'à des examens théoriques. Le principal défi reste la charge de travail, surtout en deuxième année avec les stages et les cours, ce qui demande beaucoup d'adaptation. C'est une période déstabilisante mais enrichissante, car on commence à avoir des client·e·s et à expérimenter le rôle de clinicien·ne.

Comment arrives-tu à équilibrer les exigences du doctorat avec ta vie personnelle ? As-tu des stratégies pour maintenir un bon équilibre et prendre soin de ta santé mentale ?

J'ai décidé de ne pas reproduire le rythme que j'avais au bac, où mes soirées et mes week-ends étaient consacrés aux études. Maintenant, je m'accorde des pauses, je vois mes ami·e·s, ma famille, et je m'autorise à ne rien faire d'école pendant certains moments. Parler avec mes collègues m'aide aussi à relativiser, car on se rend compte qu'on est tou·te·s dans la même situation. En résumé, mes stratégies sont de me donner des moments de repos, de discuter avec mes collègues, et de m'accorder des activités personnelles quotidiennes, comme aller au gym ou prendre soin de moi.

## Aurais-tu de conseils pour les élèves qui envisagent de faire un doctorat en psychologie ?

Pour ceux qui sont au baccalauréat et souhaitent poursuivre en doctorat, il est essentiel de faire du bénévolat, de la recherche et d'avoir de bonnes notes. Mais j'ajouterais aussi de ne pas hésiter à envisager de faire le parcours en quatre ans au lieu de trois. Beaucoup de gens se mettent la pression pour terminer en trois ans, mais c'est intense et épuisant. Si c'était à refaire, c'est un conseil que je suivrais moi-même. En fin de compte, si on est constamment en train de « rusher », on passe son temps à étudier sans vraiment vivre, on voit moins ses ami·e·s, on ne se permet plus de faire la fête, de prendre du temps avec son·sa partenaire ou de se faire plaisir. Alors, est-ce que ça en vaut vraiment la peine ? Je pense qu'il faut s'engager pleinement dans ses études, oui, mais tout en se laissant aussi de l'espace personnel. C'est important, surtout pour notre santé mentale et, en psychologie, on sait bien que c'est primordial.



**Eugénie Battisti**

# Qu'est-ce qu'un assistantat de recherche ?

Avez-vous déjà entendu l'expression selon laquelle les assistant·e·s de recherche ne sont que de la "main-d'œuvre bon marché" ? Cette expression vulgarise et dénigre énormément le rôle important que ce poste joue dans l'avancement scientifique de la recherche. En effet, un·e assistant·e de recherche au baccalauréat en psychologie joue un rôle crucial dans les projets de recherche. Sans ce rôle essentiel, les projets en cours n'avanceraient jamais aussi rapidement qu'ils le font actuellement.

L'une des tâches les plus fréquentes exécutées par les assistant·e·s de recherche est la revue de littérature. Il s'agit d'une étape extrêmement importante pour un projet de recherche, car elle met en avant les découvertes des autres chercheur·e·s concernant un sujet donné. Cependant, les chercheur·e·s définissent souvent des critères très précis concernant les recherches acceptées. L'assistant·e de recherche compile des bibliographies pour les revues de littérature, critique et évalue les recherches pertinentes afin de choisir lesquelles seront acceptées. Cette étape, redoutée par de nombreux chercheur·e·s, est cependant cruciale lors de l'exécution d'une nouvelle recherche. Elle permet d'enrichir plus profondément vos connaissances sur un sujet donné. Cette étape permet à l'étudiant·e d'apprendre à analyser et synthétiser rapidement un texte entier afin d'en comprendre la pertinence. Ces connaissances acquises sont donc très importantes lors de la rédaction de votre futur essai ou thèse pour votre entrée au doctorat.

L'assistant·e de recherche participe également aux réunions de laboratoire. Ces réunions sont extrêmement bénéfiques pour vos apprentissages personnels. Vous verrez les autres chercheur·e·s du laboratoire expliquer étape par étape leurs recherches et les enjeux rencontrés. Vous apprendrez rapidement quels sont les enjeux potentiels de votre recherche, et surtout comment les résoudre. L'un des plus grands défis des chercheur·e·s concerne les comités d'éthique. Lors de ces rencontres, vous apprendrez comment les chercheur·e·s plus expérimenté·e·s organisent étape par étape leurs demandes aux comités d'éthique. Ces discussions avec les autres chercheur·e·s sont très bénéfiques pour vos apprentissages personnels en recherche.

L'assistant·e de recherche contribue également à la rédaction de l'article scientifique et à sa présentation à travers les affiches scientifiques. Les concours d'affiches scientifiques représentent donc une excellente opportunité pour les assistant·e·s de laboratoire. Synthétiser une recherche entière en une seule affiche et l'expliquer n'est pas une tâche facile. Il est donc

Toi aussi tu veux t'impliquer comme assistant·e de recherche ? Consulte notre présentation des laboratoires !

primordial que l'assistant·e soit très familier·ère avec la recherche présentée. Ces concours d'affiches sont l'un des meilleurs moyens de propager vos découvertes scientifiques. De cette manière, vous jouez un rôle crucial dans le partage des connaissances scientifiques avec les autres chercheur·e·s.

Être assistant·e de recherche n'est pas une tâche facile ! L'étudiant·e doit posséder des compétences précises afin d'exceller dans ce rôle. En effet, l'assistant·e de recherche doit avoir une facilité à travailler en équipe et à communiquer efficacement avec les autres membres du laboratoire ainsi que lors des présentations d'affiches. De plus, vous devez posséder une bonne analyse statistique.

Cette compétence est particulièrement importante lors de la revue de littérature afin de comprendre efficacement les projets que vous lisez. Ensuite, vous devrez avoir une bonne gestion de votre temps ! En effet, le baccalauréat en psychologie est loin d'être facile. Entre les examens, travaux d'équipe, bénévolats et emplois, vous devrez en plus intégrer quelques heures par semaine de recherche dans votre emploi du temps chargé ! L'un des grands défis au début de votre parcours en recherche est la sous-estimation du temps requis pour chaque tâche. Je peux vous assurer que chacune des tâches qui vous seront attribuées demandera beaucoup plus de temps que vous ne l'aurez prévu. Il est donc primordial de gérer efficacement votre temps afin d'exceller dans vos autres préoccupations.

Finalement, le poste d'assistant·e de recherche est extrêmement utile pour votre parcours universitaire. Ce travail unique vous offre des compétences et des connaissances incroyablement importantes pour votre cheminement étudiant. Il vous offre une meilleure perspective analytique et une capacité de compréhension unique envers le monde de la recherche scientifique. Cette compréhension est cruciale pour votre cheminement vers le doctorat. En effet, vous n'aurez malheureusement pas le choix de rédiger un essai lors de votre doctorat en psychologie clinique. Il est donc primordial que vous ayez une base de connaissances solide en recherche, notamment en ce qui concerne les protocoles, l'écriture et l'analyse des données. Il n'existe pas de manière plus efficace d'apprendre ce processus que de devenir soi-même assistant·e de recherche.

Savais-tu qu'en contribuant suffisamment à un projet de recherche, il est possible d'inscrire ton nom comme co-auteur·e ? Tu peux poser la question au laboratoire pour lequel tu es engagé·e afin de discuter de cette opportunité !

# Les laboratoires



Le laboratoire **COGNAC** (Cognition, Neurosciences, Affect et Comportement) se spécialise dans l'étude de la cognition humaine, particulièrement en lien avec les neurosciences et la neuroimagerie.

Celui-ci explore les processus cognitifs sous-jacents aux comportements humains et leurs dysfonctionnements pour relier les comportements au fonctionnement du système nerveux normal ou pathologique.

Le groupe de recherche **AURA** (L'Autisme en Recherche Autrement) étudie les interactions parent-enfant en contexte d'autisme. Ce laboratoire se concentre sur les forces des personnes autistes tout en tenant compte de leur hétérogénéité. L'une des particularités de ce laboratoire est l'implication de personnes autistes au sein de l'équipe de recherche.



Le Groupe de recherche **Aidenfant** (Équipe de recherche sur les facteurs de protection) se concentre sur l'étude des facteurs de protection qui contribuent au développement sain des enfants et des familles. Ce groupe multidisciplinaire est membre de diverses associations internationales pour explorer les mécanismes et les interventions qui favorisent le bien-être et la résilience chez les jeunes.

Le laboratoire **CEIDEF** (Centre d'étude interdisciplinaire sur le développement de l'enfant et la famille) se concentre sur le développement des enfants et le bien-être des familles. Leurs recherches diversifiées présentent des thématiques telles que la détection d'enfants exposé·e·s à la violence conjugale, les traumatismes et la parentalité. Ce laboratoire organise également plusieurs activités au cours de l'année.





Le laboratoire **GRIN** (Groupe de Recherche et d'Intervention auprès des enfants vulnérables et négligé·e·s) se consacre à l'étude des enfants en situation de vulnérabilité et de négligence. Ce laboratoire vise à élaborer de nouvelles stratégies d'action concrètes et à améliorer les pratiques de prévention et de prise en charge pour soutenir efficacement les familles vulnérables et le développement des enfants.

Le laboratoire **APIC** (Attitudes et Perceptions liées à l'Image Corporelle) est dédié à la recherche sur les perceptions, attitudes, stigmatisations et comportements associés à l'image corporelle. Ce laboratoire explore comment des facteurs médiatiques, culturels et sociaux influencent la perception de soi et l'acceptation corporelle, notamment dans les troubles alimentaires ou dans la population générale.



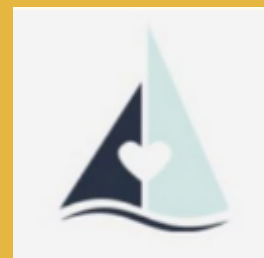
Le laboratoire **ATRE** (Adaptation, Technologie et Résilience Psychologique) se consacre à l'étude des processus d'adaptation humaine et de résilience dans divers contextes tels que les stéréotypes, la protection de la vie privée et les stratégies d'adaptation associées.s personnes âgées ainsi que celles de leurs aidant·e·s.

Le Laboratoire de **psychologie légale** se consacre à la recherche sur des enjeux contemporains en psychologie légale, incluant les troubles mentaux graves, la délinquance sexuelle, la violence familiale, et l'évaluation du risque lié à l'impulsivité et à la violence. Les chercheur·e·s abordent aussi la responsabilité criminelle, le profil criminel et innovent dans ces domaines.



Le Laboratoire **Anxiété et Perfectionnisme** poursuit deux axes de recherche principaux : l'étude du perfectionnisme, en distinguant ses formes saines et malsaines et en examinant les motivations, la flexibilité psychologique et les approches de transformation de ces motivations ; ainsi que l'étude des troubles anxieux.

Le **SAIL Lab** se concentre sur le bien-être sexuel et les relations intimes, en examinant comment la sexualité influence la santé et la qualité des relations amoureuses. Le laboratoire explore divers facteurs affectant le bien-être sexuel des couples, notamment l'utilisation de la pornographie, la violence sexuelle et la maltraitance dans l'enfance.



Le laboratoire de recherche sur la motivation et l'autorégulation des comportements de santé (**LRMACS**) explore trois axes de recherche principaux : les processus motivationnels, les stratégies d'autorégulation et le fonctionnement optimal associé au bien-être psychologique. Ce laboratoire vise à mieux comprendre comment la motivation et l'autorégulation contribuent à des comportements de santé durables et au bien-être général, en étudiant les mécanismes qui favorisent l'adoption de saines habitudes de vie.

Le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en gérontologie (**LIREG**) se consacre à l'étude de divers aspects du vieillissement, avec trois principaux axes de recherche : la qualité de vie, le bien-être et l'autodétermination des personnes âgées ; le soutien aux proches aidant·e·s, partenaires essentiels dans les soins ; et le fonctionnement cognitif. En combinant ces perspectives, le LIREG vise à enrichir la compréhension du vieillissement et à améliorer les conditions de vie.



# Présentation d'un cours offert en psychologie

## Activité de recherche I (PSY1022) et II (PSY1023)

Vous trouverez la description officielle des cours, offerte par l'UQTR, via les liens suivants :

- Activité de recherche I (PSY1022) : <http://surl.li/nsueju>
- Activité de recherche II (PSY1023) : <http://surl.li/kphnpt>

Le cours se prolonge sur deux sessions et vous permet de vous plonger dans le monde de la recherche avec le soutien d'un·e professeur·e. Il s'agit d'une expérience à ne pas manquer.

Un conseil quasi universel demeure : choisissez un·e professeur·e qui partage vos intérêts de recherche. La liste du corps professoral, dans la section Département de psychologie du site de l'UQTR, présente les intérêts de recherche de chaque professeur·e ainsi que leurs travaux récents. Vous pourrez contacter personnellement le·s professeur·e·s avec qui vous seriez intéressé·e à travailler dans le cadre de ce cours. Chaque étudiant·e vit le processus d'inscription ainsi que le cours en soi de manière différente. Les chemins vers la réussite du cours varient énormément, même si la ligne d'arrivée demeure la même. La comparaison est une avenue facile, mais souvent malsaine.

Une fois votre professeur·e trouvé·e, les possibilités de recherche sont vastes, mais reviennent toutes à travailler avec cette personne. N'hésitez pas à partager vos attentes.

**Psst.** La section : *Liste de questions à poser à un·e directeur·rice de recherche au doctorat en psychologie* plus haut, inclut des questions qui pourraient t'aider à choisir le·a professeur·e qui te supervisera.

### Conseils d'un étudiant au bon déroulement du cours :

- Lors de l'écriture de mon rapport, j'ai remarqué que l'utilisation de figure, comme des schémas afin de représenter un phénomène, peut améliorer la compréhension du lecteur.
- J'ai trouvé que la première remise arrive rapidement, alors il est aidant d'avoir déjà effectué une recension sommaire de la littérature durant l'été.
- En parlant de recension de la littérature, les bibliothécaires sont des aides précieuses pour nous aider à naviguer dans les bases de données.
- Pour les analyses avec des logiciels comme SPSS, R Commander, MPlus, tu pourras trouver (quasiment) toutes tes réponses sur YouTube. C'est une mine d'or!



Alan Le Lagadec

# Entrevue avec Ève Robillard

## Parcours d'une étudiante avec plusieurs implications

Peux-tu te présenter brièvement ?

Si ça peut en rassurer quelques-un·e·s, je n'ai jamais été l'étudiante « bollée » de la classe. Contrairement à celles et ceux qui n'ont pas besoin de consacrer beaucoup d'heures à leurs études, je devais étudier au minimum deux semaines avant les examens et passer de nombreuses heures à réviser. Si j'obtenais de très bonnes notes, c'est parce que je mettais beaucoup d'effort et que je m'appliquais. Je suis convaincue que les efforts finissent toujours par porter leurs fruits. Au niveau plus personnel, je me considère comme une personne sportive : soccer, volleyball, entraînement au gym, randonnée pédestre, etc. L'équilibre entre école, travail et vie personnelle est essentiel pour moi. Je m'assure toujours de prendre du temps pour moi !

### Mes intérêts de recherche

- Le développement de la santé au travail, c'est-à-dire les expériences de bien-être, plutôt que de mal-être, et ce, tant auprès des employé·e·s, de leurs gestionnaires que des dirigeant·e·s d'organisations ;
- Les déterminants pouvant favoriser le bien-être au travail ;
- La santé mentale dans les petites entreprises.

Peux-tu me parler de ton parcours scolaire ?

Mon parcours scolaire a été assez typique après le secondaire : deux ans de cégep en sciences humaines, profil individu, puis un baccalauréat en psychologie complété en quatre ans. J'ai repris deux cours pour améliorer mes notes, tout en enrichissant mon CV grâce à des expériences de bénévolat et de recherche. Je pense qu'il est important de se remettre régulièrement en question, car cela permet de sortir de sa zone de confort et d'essayer de nouvelles choses.

Pour ma part, lors de mon cégep et de mon bac., j'ai consulté deux conseiller·e·s d'orientation, car j'étais complètement perdue quant à mon parcours académique. Si je peux insister là-dessus : il est tout à fait normal de ressentir le syndrome de l'imposteur et de ne pas savoir où l'on se trouvera dans quatre ans. Ce n'est qu'à la fin de la deuxième année de mon bac. que j'ai découvert la psychologie du travail et des organisations dans le cadre du cours de Psychologie sociale II, ce qui m'a conduite à choisir cette voie. Je viens de terminer une maîtrise en recherche en sciences de la gestion, profil santé organisationnelle à l'UQTR, et je débute un doctorat en psychologie du travail et des organisations à l'UQAM.

## Quelles sont tes implications depuis que tu es à l'université ?

Mes implications ont commencé au début de ma deuxième année universitaire. Donc, si tu n'es pas impliqué·e dès la première année de ton bac. et que tu souhaites accéder au doctorat, je suis la preuve que c'est possible ! J'ai fait du bénévolat dans une résidence pour personnes âgées, la Résidence Les Marronniers, auprès de résident·e·s autonomes, semi-autonomes ou ayant des déficits cognitifs (2020-2022). J'ai également travaillé au café étudiant La Chasse à Sarrazin (2021). De plus, j'ai participé à plusieurs congrès scientifiques, notamment en présentant des affiches et en réalisant des vulgarisations scientifiques, aussi bien orales qu'écrites (dont le Bulletin de la Recherche Scientifique et Appliquée en Psychologie en 2021).

## Peux-tu me parler de tes implications dans les comités étudiants ?

- **Association des étudiant·e·s en sexologie**, vice-présidente aux affaires socioculturelles (2021) : Cette première expérience de comité scolaire m'a permis de développer des qualités d'organisatrice d'événements, notamment en organisant une conférence en collaboration avec Éros et Cie. J'ai également fait de belles rencontres.
- Coordonnatrice du **Bulletin de la Recherche Scientifique (BRSAEP)** (2021-2022) : Ce comité a marqué ma première expérience en tant que coordonnatrice, et je l'ai adoré ! J'ai développé des habiletés de leadership et de communication, tout en échangeant sur divers sujets de recherche avec des professeur·e·s et étudiant·e·s.
- **Comité de programme des cycles supérieurs en gestion** (2023-2024) : Une belle expérience de représentation étudiante où j'ai pu défendre les intérêts et opinions des étudiant·e·s des cycles supérieurs.

## As-tu un emploi durant tes études ?

Oui et plusieurs en même temps ! À temps plein l'été et à temps partiel pendant l'année scolaire.

D'abord, j'ai différentes expériences en intervention. Lors de l'été, j'ai travaillé comme aide de service à l'Hôpital Pierre-Le Gardeur et comme monitrice spécialisée pour le camp de jour Richelieu auprès d'une clientèle présentant des besoins particuliers. Pendant l'année scolaire, j'ai travaillé les fins de semaine comme intervenante spécialisée en autisme pour les Répits de Gaby et comme intervenante en santé mentale pour la Maison LaLiberté.

Puis, en ce qui concerne mes expériences en ressources humaines, j'ai travaillé comme agente administrative au Centre jeunesse du CIUSSS-MCQ durant l'année scolaire. Présentement, je suis conseillère en gestion des ressources humaines au Ministère de la Famille.

Ensuite, mes expériences en assistantat de recherche se répartissent dans plusieurs départements :

- Département de gestion des ressources humaines de l'UQTR : J'ai travaillé dans le cadre du groupe de recherche sur la Motivation et le Mieux-Être au travail (M2ÊTRE) ainsi que dans le groupe de recherche sur la santé et le mieux-être au travail (G-SMAT).
- Département des sciences de l'éducation de l'UQTR : J'ai contribué aux travaux du laboratoire sur l'analyse du bien-être en éducation (LABE).
- Département de psychologie de l'UQTR : En 2021, j'ai intégré le Laboratoire de recherche sur la vie sexuelle et intime (SAIL Lab).

Enfin, concernant mes expériences en assistantat d'enseignement, j'ai travaillé au Département de gestion des ressources humaines (GRH) de l'UQTR en 2024. J'ai également suivi un programme court de 2e cycle en Leadership et performance dans les services de santé et les services sociaux, et j'ai participé au cours PSI6004 - Leadership : pratique de collaboration.

### Comment fais-tu pour être autant impliqué·e et avoir de bonnes notes ?

Tout est une question de motivation et d'organisation. Pour ma part, c'est en étant impliquée que je reste motivée à réussir. Mon agenda est mon allié indispensable. J'aime mieux être très occupée que de n'avoir rien à faire. Pour les notes, il est important d'avoir un objectif clair en tête. Cela m'a permis de consacrer de nombreuses heures à mes études et de m'appliquer dans mes travaux. Je réalisais souvent des calendriers d'études pour les périodes de mi-session et de fin de session. Mais le plus important reste l'équilibre école/travail-vie personnelle !

### Quels sont tes meilleurs trucs pour gérer ton temps tout en ayant une vie sociale ?

Je fonctionne de la manière suivante : du lundi au vendredi, de 9 h à 17 h, je me consacre à l'école, au travail, aux implications et à la recherche. En dehors de ces plages horaires, je réserve du temps pour ma vie personnelle, mes passe-temps et mes loisirs. Par exemple, je me garde des soirées pour faire du sport ou passer du temps avec mes ami·e·s. J'essaie également de prendre mes fins de semaine pour décrocher. Et encore une fois, mon agenda reste mon meilleur allié !



**Ève Robillard**

# Vulgarisation scientifique

Tout d'abord, il est important de comprendre la différence entre un article scientifique et une vulgarisation scientifique. Un article scientifique est rédigé par un·e ou plusieurs spécialistes et s'adresse aux expert·e·s de leur domaine. Dans l'article scientifique, parfois appelé « publication scientifique », on retrouve une structure fixe : présentation du problème de recherche, méthodologie utilisée, présentation des résultats, discussion et références bibliographiques pour appuyer les affirmations.

La vulgarisation scientifique a pour but de partager de nouvelles découvertes scientifiques dans différents domaines avec un large public. Elle s'adresse aux personnes davantage intéressées par les résultats de la recherche plutôt que par la méthodologie. Étant donné que la vulgarisation est plus courte que l'article scientifique, il est essentiel de capter rapidement l'attention de ses lecteur·rice·s. Il n'existe pas de méthode universelle pour une vulgarisation parfaite.

Les vulgarisations présentes dans le BRSAEP permettent aux étudiant·e·s de s'intéresser aux différentes recherches des enseignant·e·s de l'UQTR en psychologie et dans d'autres domaines connexes, tout en développant un esprit critique et une curiosité pour la recherche.

# Entrevue avec Gabrielle Duguay

## Parcours d'une étudiante ayant fait des vulgarisations scientifiques

Peux-tu me parler de ton parcours scolaire ?

Après le secondaire, j'ai commencé mon DEC en sciences humaines au cégep de Trois-Rivières, car je ne savais pas trop dans quelle direction me diriger pour l'université. J'ai vraiment adoré mes cours de psycho, bien entendu, mais aussi mes cours de sociologie, de géographie et particulièrement ceux de méthodes de recherche.

Quand j'ai réalisé mon projet de fin d'études, ça m'a vraiment donné la piqûre pour la recherche scientifique. J'ai aimé pouvoir me poser une question, trouver des méthodes pour obtenir une réponse, faire la collecte de données, l'analyse, puis en tirer des conclusions. Voir l'ensemble du projet, auquel j'avais pensé par moi-même, m'a vraiment donné envie de continuer dans cette voie. C'est pourquoi j'ai commencé mon bac en psycho, sachant très bien que je ne voulais pas devenir psychologue, mais plutôt envisager une carrière en recherche scientifique.

Dès ma première année de baccalauréat, j'ai intégré un laboratoire de recherche, le projet STEP, qui vise à soutenir la transition et l'engagement dans la parentalité, au département des sciences infirmières, sous la supervision de Nicolas Berthelot et Roxanne Lemieux. À mon arrivée dans leur équipe, j'ai tout de suite adoré autant le sujet que les méthodes de travail. Tout ce qu'on pouvait faire dans un laboratoire en tant qu'instance de recherche m'a passionné.

C'est pour cela qu'une fois mon bac terminé, j'ai poursuivi des activités de recherche avec Nicolas et Karine Dubois-Comtois. J'ai ensuite décidé de continuer au doctorat, que je suis en train de terminer. Je commence ma cinquième année de doctorat et je vais bientôt soumettre ma thèse.

Peux-tu me parler de ton parcours en vulgarisation scientifique ? As-tu eu des opportunités ou as-tu commencé par toi-même ?

Mon parcours en vulgarisation scientifique a commencé plutôt tôt, suite à des réflexions personnelles. Mon projet doctoral porte sur l'impact de la pandémie sur le bien-être psychologique des femmes enceintes. Il explore comment des expériences difficiles vécues durant l'enfance peuvent influencer l'expérience de la parentalité, particulièrement chez les femmes enceintes, et par la suite, après la naissance de l'enfant. Rapidement, j'ai trouvé des résultats super intéressants qui me motivait à faire de la communication scientifique.

C'est ce sujet-là que je vulgarise. Ce ne sont pas des sujets faciles, mais c'est pourquoi, à mon avis, il est encore plus important de les vulgariser. Il faut trouver des moyens pour rendre ces informations accessibles, car elles ne sont pas toujours faciles à entendre.

J'ai commencé en faisant mes propres infographies qui j'ai diffusé sur les réseaux sociaux, puis en allant chercher des formations gratuites un peu partout, comme à l'Université ou auprès de l'Acfas. Aussi, j'ai rédigé des articles de blogue pour mon centre de recherche. Donc oui, il faut commencer par se lancer, et plein d'opportunités viendront ensuite !

Quel sujet choisir pour une bonne vulgarisation ? Au contraire, quel sujet éviter ?

Je ne pense pas qu'il y ait des sujets à éviter ou à privilégier. Je crois que tout sujet scientifique peut être vulgarisé. Cependant, chaque sujet demandera des méthodes différentes, des médiums différents, et une attention particulière. Par exemple, les sujets que je vulgarise peuvent susciter une réaction émotionnelle importante chez les personnes à qui l'on communique nos résultats scientifiques. Il faut donc les aborder de manière sensible, réfléchie, et choisir son médium en conséquence.

Je n'ai pas encore trouvé la recette parfaite, je pense que cela dépend à chaque fois du public cible : décideur·euse·s, population générale, étudiant·e·s, chercheur·euse·s. Je varie mon vocabulaire, mon objectif, mon médium, mes couleurs et mes mots en fonction du message que je veux faire passer. Si je suis capable de vulgariser des sujets aussi difficiles que ceux-là, je crois que tout bon sujet peut être vulgarisé. Il y aura toujours quelqu'un que cela intéressera.

Comment bien structurer son article pour éviter qu'il soit trop lourd ou qu'il contienne trop d'informations superflues ?

Mon truc est de me poser la question : est-ce que c'est pertinent ? Si la réponse est non, je l'enlève. Quand on pense que notre version finale est assez simplifiée, il faut encore la simplifier. Il faut garder en tête que la plupart des personnes de la population générale ont un niveau de lecture équivalent à un secondaire 5, voire moins. À chaque fois qu'on pense que c'est assez simplifié, il faut le simplifier encore plus. Pour structurer un article de vulgarisation scientifique, il est important de capter l'intérêt dès le début et de se limiter à trois messages clés au maximum. Les articles scientifiques peuvent avoir plusieurs conclusions, mais il faut extraire les plus cruciales pour notre article, les messages que l'on veut vraiment mettre de l'avant.

Est-ce que des statistiques ont leur place dans un article de vulgarisation scientifique ? Parfois oui, mais la plupart du temps, non. Un autre truc pour bien structurer son article est de placer le résultat ou la phrase choc dès le départ, puis d'expliquer ensuite. Un peu comme dans un film où le personnage

principal se réveille quelque part sans savoir où il est, et où l'on découvre au fur et à mesure comment il en est arrivé là. C'est l'effet que l'on cherche à produire avec notre article scientifique.

Penses-tu qu'il y a un profil type pour les personnes qui font de la vulgarisation ?

Je crois que la vulgarisation est faite pour tout le monde. Il existe toutes sortes de résultats scientifiques, de médiums, et de publics cibles. Plus le profil des vulgarisateur·rice·s est varié, plus on a de chances que la science se diffuse dans tous les aspects de la société. C'est pourquoi je pense qu'il est important que toutes sortes de personnalités et de types de communication scientifique existent.

Quelles sont les qualités d'un·e bon·ne vulgarisateur·rice ?

La curiosité, la rigueur, la flexibilité, la capacité de se remettre en question, l'humilité et la créativité. Pas seulement la créativité artistique, mais aussi celle qui permet de résoudre des problèmes, de formuler des phrases de manière claire, et d'avoir une perspective unique sur un phénomène.



**Gabrielle Duguay**

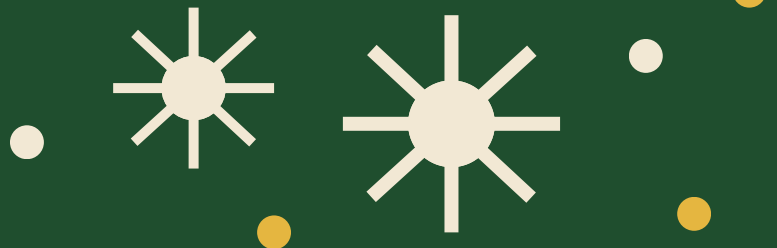
# La Soirée Causerie

---

Si tu souhaites rencontrer des professeur·e·s pour échanger sur leurs récentes recherches avec d'autres étudiant·e·s, la Soirée Causerie est faite pour toi !

Cet événement rassemble un groupe de professeur·e·s, chacun·e prenant un moment pour présenter un article de leur choix. Les périodes de questions qui suivent les présentations offrent aux étudiant·e·s l'opportunité de satisfaire leur curiosité scientifique en posant leurs questions. Ensuite, des étudiant·e·s du département de psychologie, ayant manifesté un intérêt pour la vulgarisation scientifique, sont sélectionné·e·s pour vulgariser les articles présentés lors de la Soirée Causerie. Ces vulgarisations sont incluses dans le Bulletin et constituent une expérience enrichissante à ne pas manquer.

Cette année, le comité a également sollicité des membres du corps professoral de divers départements connexes à la psychologie, tels que les sciences infirmières, l'orthophonie et l'enseignement. Une professeure de ce dernier département nous a même fourni en primeur son article le plus récent, permettant aux étudiant·e·s participant·e·s à la Soirée Causerie d'y accéder avant sa publication officielle.



# Les professeur·e·s



Monsieur Cantinotti, professeur au département de psychologie, a suivi un parcours académique riche, incluant une licence en psychologie à l'Université de Lausanne, un master et un doctorat à l'Université Laval, et un postdoctorat en santé publique à l'Université McGill. Ses recherches portent sur des thèmes variés tels que l'endettement, la marginalisation, les stratégies d'adaptation et bien d'autres.

Monsieur Joyal est professeur de psychologie à l'UQTR depuis 2004. Titulaire d'un doctorat de l'Université de Montréal, il a complété des postdoctorats en neurologie à Harvard et en psychiatrie légale à Helsinki. Il est reconnu pour ses recherches, notamment sur la sexualité, les déviations sexuelles et la neuropsychologie, et a publié plus de 86 articles scientifiques.



Madame Marianne Paul, professeure en orthophonie, est diplômée de l'Université McGill, où elle a obtenu une maîtrise en orthophonie et un doctorat en sciences de la communication humaine. Ses recherches portent sur l'évaluation et les troubles du langage, la phonologie non linéaire, l'acquisition du langage et le bilinguisme.

Madame Sylvi Rey, experte en soins infirmiers, se spécialise en gériatrie et en maladie d'Alzheimer. Diplômée en sciences infirmières avec un doctorat de l'Université Laval en 2022, elle s'intéresse à l'expérience des personnes atteintes de maladies neurodégénératives, aux soins corporels et à la gestion des comportements liés à la maladie d'Alzheimer.





Le professeur Jonathan James, expert en criminologie et psychologie, se spécialise dans l'étude des comportements criminels et déviants. Titulaire d'un doctorat en criminologie de l'Université de Montréal, il s'intéresse aux violences sexuelles, à la violence conjugale, à la psychopathie et aux troubles paraphiliques.

Le professeur Sylvain Sirois, expert en psychologie expérimentale, se spécialise en neurosciences et développement cognitif. Diplômé en psychologie expérimentale de l'Université McGill, il a effectué un postdoctorat à la Birkbeck University of London. Membre du laboratoire COGNAC à l'UQTR, il explore les processus cognitifs à travers des techniques innovantes.



La professeure Aimée Gaudette-Leblanc, doctorante en éducation musicale à l'Université Laval, enseigne depuis 2020 au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Spécialiste en éducation musicale et musicothérapie, elle s'intéresse aux effets de la musique sur le développement des jeunes enfants, en mettant l'accent sur les interactions adulte-enfant et le développement global.

Le professeur Benoît Brisson, expert en neurosciences cognitives et psychologie, a mené deux stages postdoctoraux, l'un en psychologie cognitive à l'Université Laval et l'autre en neurosciences cognitives à l'Université Simon Fraser. Ses recherches portent sur les neurosciences cognitives, politiques, et l'application des neurosciences aux préjugés et à l'attachement.



Le comité tient à remercier le corps professoral pour sa participation. Nous sommes ravi-e-s d'avoir eu l'occasion d'offrir aux étudiant-e-s une opportunité de collaborer avec vous !

# Vulgarisations scientifiques



# Investigation of the Psychometric Properties of the Milestones en français du Québec, a New Language Screener for French-Speaking Children Between 12 and 71 Months

## Introduction

Le trouble de développement du langage survient chez l'enfant en raison de compétences linguistiques qui s'avèrent inférieures aux attentes selon l'âge de l'enfant et implique des répercussions dans la vie de ce dernier. Le taux de prévalence de ce trouble atteindrait de 9 à 14% selon une étude menée auprès d'enfants francophones et québécois de 5 ans (Elin Thordardottir, 2010); Elin Thordardottir et al., 2003-2008). L'identification précoce de ce trouble courant s'avère donc importante, ce qui peut être soutenu à l'aide d'un outil de dépistage. L'objectif d'un dépistage est d'établir si l'enfant est « à risque » ou non selon sa performance en comparaison au point de repère préétabli. Cependant, aucun outil de dépistage n'est présentement validé pour les enfants francophones d'âge préscolaire. Le but présent est donc de répondre à ce besoin par l'adaptation française d'un outil déjà existant.

## Phase A : Adaptation du questionnaire en français

### Méthode

Le but de cette phase est de sélectionner l'outil à adapter. L'outil en question devait respecter 5 critères spécifiques visant (1) le contenu ciblé, (2) le temps d'administration du questionnaire, (3) ses administrateurs possibles, (4) la tranche d'âge ciblée ainsi que (5) la prise en compte des qualités psychométriques des outils existants. Aucun outil correspondant à ces critères n'a cependant été trouvé parmi les outils francophones européens recensés.

En ajoutant un sixième critère, soit que les items devaient cibler en majorité les étapes de développement du langage, une recherche dans d'autres langues a permis de trouver le questionnaire de 26 items de Luinge et al. (2006). L'adaptation du questionnaire se fit en trois étapes, soit (1) la traduction et l'analyse des 26 items originaux, (2) une revue de la littérature pour vérifier la nécessité d'ajouter des items, ce qui a conduit à 29 items, (3) sélectionner des exemples français représentatifs. Cette première version du questionnaire a été utilisée dans une étude pilote auprès de parents francophones non spécialisés de 26 enfants monolingues ayant un développement typique et ayant été séparés en 3 sous-groupes selon l'âge.

## Analyses et résultats

Au niveau de la sensibilité développementale, on remarque un effet plafond chez les enfants de 5 ans et certains enfants de 3 ans, qui peut s'expliquer par le faible niveau de difficulté des items. Quant aux commentaires des parents, ceux-ci indiquent avoir rempli le questionnaire relativement rapidement, malgré un manque de compréhension dans certaines questions. Suite à l'analyse des résultats, certains items ont donc été corrigés par la suite, notamment un changement dans la formulation de certaines questions et une modification de l'ordre, l'ajout d'items d'éléments acquis plus tardivement ainsi que l'ajout d'une échelle de type Likert, où les choix de réponse "il me semble" et "je ne crois pas" ont été ajoutés aux choix "oui" et "non" d'origine. La cotation demeure dichotomique.

## **Phase B : Enquête préliminaire des propriétés psychométriques du MilBec**

### **Méthode**

La deuxième phase consistait à recueillir des données préliminaires sur la sensibilité développementale et la cohérence interne du Milestones en français du Québec (MilBec). Les parents de 85 enfants âgés entre 12 et 71 mois ont participé à l'étude, avec 17 participants par tranche d'âge de 12 mois. Ceux-ci ont pris part au questionnaire MilBec.

### **Analyses et résultats**

Pour la sensibilité développementale, on observe la présence d'un effet plafond chez certains enfants du groupe de 4 ans et du groupe des 5 ans. Un test ANOVA de Brown-Forsythe a été utilisé et a confirmé une différence de groupe significative, montrant la relation entre l'âge et les scores de MilBec. Les corrélations de Pearson montrent des forces de relation élevées pour le groupe des plus jeunes ( $r = 0,92$ ,  $p < 0,001$ ) et des plus vieux ( $r = 0,60$ ,  $p < 0,001$ ). Pour la cohérence interne, l'alpha de Cronbach a été utilisé et montre une cohérence interne élevée ( $\alpha = 0,967$ ).

### **Discussion**

Le but de l'article était de présenter les étapes menant l'adaptation en deux étapes du questionnaire de Luinge et al. (2006) en français québécois, nommée le MilBec. Les résultats indiquent une forte cohérence interne de l'outil ainsi qu'une sensibilité au développement du langage chez les enfants monolingues francophones. Pour les limites de l'étude, la petite taille d'échantillon et son homogénéité, soit le statut socio-économique similaire entre les parents, représenteraient un enjeu au niveau de la représentativité de la population.

Finalement l'effet possible de la scolarité sur la performance pour les enfants de maternelle devrait être prise en compte dans une étude ultérieure. Les résultats préliminaires prometteurs permettent l'avancement progressive vers l'insertion d'un nouvel outil répondant au manque d'outils de dépistage des troubles du développement du langage. De futures recherches visant à documenter davantage les propriétés psychométriques du MilBec devront être effectuées.

### **Conclusion**

L'étude présente montre que cet outil d'évaluation se démarque notamment par sa facilité d'utilisation, sa validité et sa fiabilité. Cet outil s'avère prometteur et pourrait bientôt représenter l'outil de référence dans le dépistage des troubles de développement du langage.



## Références

- Luinge, M. R. et al. (2006). The ordering of milestones in language development for children from 1 to 6 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 923–940.
- Paul, M. & Thordardottir, E.T. (2019). Investigation of the Psychometric Properties of the Milestones en français du Québec, a new language Screener for French-Speaking Children Between 12 and 71 Months. *Canadian Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 43, 133-152.
- Thordardottir, E.T. (2010). Identification et prévalence du trouble spécifique du langage chez les enfants francophones de cinq ans. Présentation orale au Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir, Montréal, Canada.
- Thordardottir, E.T et al. (2003–2008). Troubles spécifiques du langage : Développement d'outils d'évaluation et étude préliminaire de prévalence provinciale. [Projet de recherche].

# Murderer vs investigator: factors influencing the resolution of sexual homicide cases.

## Introduction

Lorsqu'un homicide sexuel est commis, le meurtrier et les enquêteurs s'opposent : la majorité des meurtriers sexuels prennent des précautions pour éviter d'être identifiés, alors que les enquêteurs sont limités par les traces disponibles sur la scène de crime, ce qui les met en désavantage (Brodeur, 2005). De plus, un long délai entre l'homicide et l'arrestation du meurtrier sexuel augmente le risque qu'il repasse à l'acte (DeLisi, 2014). On parle d'homicide sexuel lorsque le motif principal est de nature sexuelle et qu'il présente certains éléments distinctifs (p. ex., exposition des parties génitales de la victime) (Bénézech et al., 2003). Les meurtriers sexuels auraient des *modus operandi* (c.-à-d., les actes posés pour accomplir le crime) similaires et différents sur divers éléments (James & Proulx, 2016). La *sérialité*, définie par la commission de deux homicides et plus lors d'incidents différents (FBI, 2008), a un impact important sur les *modus operandi*. En effet, la *sérialité* serait influencée par des motivations et des contextes de passage à l'acte différents (Douglas et al., 1992). Soit, les fantasmes sexuelles pour les meurtriers sexuels sériels (MSSs) et la colère pour les meurtriers sexuels non sériels (MSNs) (Cornish & Clarke, 1986, 1987; Piliavin et al., 1986).

Les choix des enquêteurs et des meurtriers ont un impact sur le déroulement de l'enquête. En fait, la capacité du meurtrier à préparer son crime et à se contrôler serait liée à une augmentation de la complexité de la résolution de l'enquête. Puis, les erreurs commises lors de l'enquête peuvent retarder ou entraver l'arrestation du

meurtrier. Ainsi, il est important que les pratiques optimales des policiers (c.-à-d., toutes recommandations sur la marche à suivre afin que l'enquête se déroule bien, incluant l'enquête de voisinage) soient respectées (Beauregard & Martineau, 2016b; James & Beauregard, 2020).

Des études ont analysé l'impact du *modus operandi* sur la probabilité de l'arrestation (Balemba et al., 2014 ; Beauregard & Martineau, 2014; 2016a ; DeLisi, 2014). Elles indiquent que les choix des meurtriers sexuels avant, durant et après le crime auraient un impact sur la durée de l'enquête et la possibilité qu'ils repassent à l'acte. Cependant, la littérature a porté peu d'attention sur l'impact des décisions des enquêteurs. Ainsi, la présente étude vulgarisée de James et Beauregard (2020) avait comme objectif d'identifier les facteurs associés à la durée de l'enquête, tout en déterminant si ces facteurs influencent la *sérialité* des meurtriers sexuels. Ils souhaitaient également identifier les caractéristiques des homicides sexuels des MSSs et déterminer s'ils sont associés à de plus longues enquêtes.

## Méthode

L'échantillon était constitué de 62 homicides sexuels commis entre 1972 et 2012 par 47 meurtriers sexuels français, dont 24 homicides ont été commis par 10 MSSs. La majorité était des hommes blancs (80.6%) célibataires (54.8%) et sans emplois (64.5%) d'environ 30.4 ans. Les enquêtes avaient une durée moyenne de 419.5 jours.

Les dossiers criminels ont été analysés par un psychologue à l'aide du Sexual Murderer

Multidimensional Inventory (James & Proulx, 2016). Cet inventaire permet de collecter des informations sur diverses caractéristiques du meurtrier sexuel (p. ex., habitudes sexuelles et profil psychopathologique). Le psychologue a examiné leur modus operandi par la présence et la qualité de comportements organisés (p. ex., préméditation et précautions post-homicides) et sadiques (p. ex., violence à des fins de plaisirs sexuels) avant, pendant et après l'homicide. Finalement, les caractéristiques des enquêtes ont été analysées afin d'établir le degré de difficulté des celles-ci et l'impact des pratiques policières sur sa durée (p. ex., lacunes au niveau des pratiques optimales).

## Résultats et discussion

Les résultats suggèrent que les homicides sexuels commis par des meurtriers sexuels sériels sont associés à une série de facteurs prolongeant la durée de l'enquête, tels que l'absence d'arme, de trace ADN ou de témoins, ainsi qu'à la présence de mutilation, de préméditation et de multiples précautions post-homicides. La découverte du corps dans un état avancé de décomposition et une enquête policière où il y a des lacunes au niveau des pratiques optimales sont aussi associées à de plus longues enquêtes. Aussi, les MSSs utilisent davantage la ruse, la torture, la mutilation ainsi que la violence afin d'obtenir du plaisir sexuel. Alors que les MSNs se distinguent par l'enlèvement de la victime et par l'interrogatoire sans détention du meurtrier. Certains comportements organisés présents chez les meurtriers sexuels (p. ex., préméditation) peuvent retarder l'identification du meurtrier alors que d'autres comportements (p. ex., précautions post-homicide) peuvent paradoxalement avoir l'effet inverse.

Les résultats permettent de mettre en évidence

les impacts des choix réalisés par les meurtriers sexuels et les enquêteurs sur la durée de l'enquête. Ainsi, un meurtrier désorganisé a peu de chance de retarder son arrestation avec des enquêteurs expérimentés. À l'inverse, un meurtrier sexuel organisé a peu de chance d'être arrêté, quelle que soit l'expérience des enquêteurs. Il est important de prendre en considération que peu importe les compétences des deux partis, le meurtrier sexuel a toujours un avantage significatif. Enfin, la résolution de l'homicide et la sérialité des meurtriers sexuels s'expliquent de façon égale par les caractéristiques du modus operandi et de l'enquête.

## Conclusion

Les résultats de l'étude ont des implications pour la pratique policière. En effet, il est important d'améliorer les éléments qui sont sous leur contrôle (p. ex., l'interrogation de l'entourage de la victime). Ainsi, plus de ressources devraient être mobilisées lorsque des caractéristiques d'une longue enquête sont identifiées. Puis, les enquêteurs devraient s'appuyer sur des recherches empiriques pour limiter les effets néfastes des décisions basées uniquement sur leur expérience avec d'autres types de criminels.



## Références

- Balemba, S., Beauregard, E., & Martineau, M. (2014). Getting away with murder: A thematic approach to solved and unsolved sexual homicides using crime scene factors. *Police Practice and Research*, 15(3), 221–233.
- Beauregard, E., & Martineau, M. (2014). No body, no crime? The role of forensic awareness in avoiding police detection in cases of sexual homicide. *Journal of Criminal Justice*, 42(2), 213–220.
- Beauregard, E., & Martineau, M. (2016a). Does the organized sexual murderer better delay and avoid detection? *Journal of Interpersonal Violence*, 31(1), 4–25.
- Beauregard, E., & Martineau, M. (2016b). *The sexual murderer: Offender behaviour and implications for practice*. New York, NY: Routledge.
- Bénézech, M., Le Bihan, P., & Bourgeois, M. L. (2003). Évaluation criminalistique et criminologique de l'homicide sexuel. Exemple d'un meurtre pédophilique représentatif. *Annales Médico-Psychologiques*, 161(6), 423–431.
- Brodeur, J.-P. (2005). L'enquête criminelle. *Criminologie*, 44(1), 197–223.
- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (1986). *The reasoning criminal: Rational choice perspective on offending*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (1987). Understanding crime displacement: An application of rational choice theory. *Criminology*, 25(4), 933–948.
- DeLisi, M. (2014). An empirical study of rape in the context of multiple murder. *Journal of Forensic Sciences*, 59(2), 420–424.
- Douglas, J. E., Burgess, A. W., Burgess, A. G., & Ressler, R. K. (1992). *Crime classification manual: A standard system for investigating and classifying violent crimes*. New York, NY: Lexington Books.
- Federal Bureau of Investigation. (2008). *Serial murder: Multi-disciplinary perspectives for investigators*. Washington, DC: Behavioral Analysis Unit, National Center for the Analysis of Violent Crime, U.S. Department of Justice.
- James, J., & Beauregard, E. (2020). Murderer vs investigator: factors influencing the resolution of sexual homicide cases, *Police Practice and Research: An International Journal*, 21:2, 172-186.
- James, J., & Proulx, J. (2016). The modus operandi of serial and nonserial sexual murderers: a systematic review. *Aggression and Violent Behaviors*, 31, 200-218.
- Piliavin, I., Gartner, R., Thornton, C., & Matsueda, R. L. (1986). Crime, deterrence, and rational choice. *American Sociological Review*, 51(1), 101–119.

# Concordance and Discordance between Paraphilic Interests and Behaviors: A Follow-Up Study

## Introduction

Les paraphilies, qui désignent des intérêts sexuels atypiques, comme le voyeurisme ou l'exhibitionnisme, sont plus fréquentes dans la population que ce que suggère le DSM-5 (Joyal & Carpentier, 2017). Certaines paraphilies comme la pédophilie étant illégales, les auteurs soulignent la pertinence de vérifier si la présence d'intérêts paraphiliques chez une personne implique nécessairement des comportements paraphiliques. Ces informations permettraient d'éviter de faux positifs pour les organismes de prévention des agressions sexuelles (Beier et al., 2009) et que des patients soient considérés « à risque » à tort par des professionnels de la santé (Stephens et al., 2021). Ainsi, le lien entre intérêts et comportements est mesuré à l'aide des notions de concordance (c.-à.-d., lorsqu'intérêts et comportements associés correspondent) et de discordance (c.-à.-d., lorsqu'intérêts et comportements associés ne correspondent pas).

Afin d'approfondir les analyses d'une étude précédente de Joyal et Carpentier (2017), l'objectif principal de l'étude actuelle consiste à évaluer les niveaux d'association, de concordance et de discordance entre les intérêts paraphiliques et les comportements paraphiliques dans la population générale. Différents types de concordance et de discordance entre les intérêts et les comportements sont aussi étudiés (p.ex., concordance passive lorsqu'une personne ne déclare ni intérêt paraphilique ni expérience paraphilique vs concordance active lorsqu'une personne présente à la fois des intérêts

paraphiliques et une expérience paraphilique). Enfin, l'étude évalue également les effets potentiels du genre et de la légalité des paraphilies sur ces niveaux de correspondance.

## Méthode

Pour y arriver, les données utilisées proviennent d'une étude de Joyal et Carpentier (2017). L'échantillon comprend 1,040 adultes, soit 475 hommes et 565 femmes du Québec, âgés de 18 à 64 ans. Ces participants ont répondu à un questionnaire permettant de mesurer, pour chaque paraphilie, le niveau d'intérêt variant de zéro (pas du tout) à trois (absolument) et la fréquence du comportement correspondant (0 = jamais; 3 = plus de 10 fois au cours de la vie). Les paraphilies ciblées incluaient le fétichisme, le travestisme, le voyeurisme, l'exhibitionnisme, le frotteurisme, le masochisme sexuel, le sadisme sexuel et la pédophilie. Concernant l'objectif principal, des corrélations bidirectionnelles de Kendall Tau-B ont été calculées entre les variables d'intérêt et de fréquence des comportements pour mesurer leur association. En ce qui concerne le deuxième objectif, un indice de concordance active a été créé pour chaque paraphilie, mesurant la proportion de répondants intéressés ayant déjà expérimenté cette paraphilie dans le passé. Il a été calculé en divisant le nombre de répondants manifestant à la fois un intérêt et un comportement pour une paraphilie donnée par le nombre total de ceux rapportant un intérêt pour cette paraphilie. D'autres analyses ont été menées afin d'évaluer les effets du genre et du statut légal des paraphilies.

## Résultats et discussion

Les corrélations entre le degré d'intérêt et la fréquence du comportement paraphilique se sont toutes révélées positives et significatives. Autrement dit, lorsque l'intérêt pour une paraphilie augmente, la fréquence des comportements associés tend à augmenter également. Ensuite, toutes paraphilies confondues, l'indice de concordance active approche 0,50, ce qui signifie qu'environ 50% des répondants manifestant de l'intérêt pour une paraphilie donnée ont indiqué avoir eu des expériences passées avec cette paraphilie. Ces proportions sont similaires à celles obtenues dans d'autres études (Dombert et al., 2016; Långström & Seto, 2006), mais varient significativement selon les paraphilies. Cet indice s'avère également plus faible que ce qui est généralement rapporté en contexte judiciaire (Hanson & Morton-Bourgon, 2005; Mann et al., 2010). Cela indique que, dans la population générale, la présence d'intérêt paraphilique n'est pas suffisante pour déterminer la présence de comportements associés. En ce qui concerne les effets de la légalité de la paraphilie, les intérêts pour des paraphilies légales sont plus susceptibles de mener à la réalisation du comportement correspondant que les paraphilies illégales. Des différences entre les genres sont aussi notées : chez les hommes, la probabilité qu'un intérêt paraphilique se traduise par un comportement associé est plus élevée que chez les femmes.

## Conclusion

L'étude de Joyal et Carpentier (2022) indique que la présence d'intérêt pour une paraphilie donnée ne suffit pas pour déterminer la présence de comportements paraphiliques correspondants. Au-delà de l'intérêt, qu'est-ce qui explique que certaines personnes passent à l'acte, tandis que

d'autres s'abstiennent? Des facteurs individuels (comme la libido, l'orientation sexuelle, l'impulsivité, les traits psychopathiques, l'abus de substances, l'intelligence et le niveau d'éducation) ainsi que des facteurs liés aux intérêts sexuels (tels qu'une faible diversité des intérêts, l'intensité, une apparition précoce et une fréquence élevée) pourraient jouer un rôle important et méritent d'être étudiés (Bondü & Birke, 2021; Seto et al., 2021; Williams et al., 2008). Somme toute, les résultats de l'étude fournissent aux professionnels de la santé et aux programmes de prévention des agressions sexuelles des informations cruciales pour mieux comprendre le risque de passage à l'acte au sein de la population générale.



## Références

- Beier, K. M., Neutze, J., Mundt, I. A., Ahlers, C. J., Goecker, D., Konrad, A., & Schaefer, G. A. (2009). Encouraging self-identified pedophiles and hebephiles to seek professional help: First results of the Prevention Project Dunkelfeld (PPD). *Child Abuse & Neglect*, 33(8), 545-549. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.04.002>
- Bondü, R., & Birke, J. B. (2021). Aggression-Related Sexual Fantasies: Prevalence Rates, Sex Differences, and Links with Personality, Attitudes, and Behavior. *The Journal of Sexual Medicine*, 18(8), 1383-1397. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2021.06.006>
- Dombert, B., Schmidt, A. F., Banse, R., Briken, P., Hoyer, J., Neutze, J., & Osterheider, M. (2016). How Common is Men's Self-Reported Sexual Interest in Prepubescent Children? *The Journal of Sex Research*, 53(2), 214-223. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1020108>
- Hanson, R. K., & Morton-Bourgon, K. E. (2005). The Characteristics of Persistent Sexual Offenders: A Meta-Analysis of Recidivism Studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1154-1163. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.6.1154>
- Joyal, C. C., & Carpentier, J. (2017). The Prevalence of Paraphilic Interests and Behaviors in the General Population: A Provincial Survey. *The Journal of Sex Research*, 54(2), 161-171. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1139034>
- Joyal, C. C., & Carpentier, J. (2022). Concordance and Discordance between Paraphilic Interests and Behaviors: A Follow-Up Study. *The Journal of Sex Research*, 59(3), 385-390. <https://doi.org/10.1080/00224499.2021.1986801>
- Långström, N., & Seto, M. C. (2006). Exhibitionistic and voyeuristic behavior in a Swedish national population survey. *Archives of Sexual Behavior*, 34(4), 8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10508-006-9042-6>
- Mann, R. E., Hanson, R. K., & Thornton, D. (2010). Assessing Risk for Sexual Recidivism: Some Proposals on the Nature of Psychologically Meaningful Risk Factors. *Sexual Abuse*, 22(2), 191-217. <https://doi.org/10.1177/1079063210366039>
- Seto, M. C., Curry, S., Dawson, S. J., Bradford, J. M. W., & Chivers, M. L. (2021). Concordance of Paraphilic Interests and Behaviors. *The Journal of Sex Research*, 58(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/00224499.2020.1830018>
- Stephens, S., McPhail, I. V., Heasman, A., & Moss, S. (2021). Mandatory reporting and clinician decision-making when a client discloses sexual interest in children. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 53(3), 263-273. <https://doi.org/10.1037/cbs0000247>
- Williams, K. M., Cooper, B. S., Howell, T. M., Yuille, J. C., & Paulhus, D. L. (2008). Inferring Sexually Deviant Behavior From Corresponding Fantasies: The Role of Personality and Pornography Consumption. *Criminal Justice and Behavior*, 36(2), 198-222. <https://doi.org/10.1177/0093854808327277>

# Rôle modérateur du format de présentation de dilemmes de confidentialité sur la relation entre l'utilitarisme et la propension à la levée de la confidentialité

## Introduction

Tous les jours, nous sommes amenés à prendre des décisions qui font dévier notre parcours de vie et qui, ultimement, modifient notre avenir. Si certains choix personnels restent ardues, ceux d'ordre professionnel le sont d'autant plus.

Les dilemmes éthiques perdurent au cœur des discussions sur l'humain. Que ce soit une énigme présentée par Socrate ou les options proposées par Foot dans son cheminement réflexif sur le tramway (Foot, 1967), ces dilemmes sont orientés dans la perspective d'un jugement moral. Selon l'approche de l'étude de Chailler et al. (2023), le preneur de décision fait tendre son choix vers sa raison ou ses émotions (Green et al., 2001). La personne qui tiendra compte des conséquences liées aux conduites à adopter et le bien qui en ressortira pour l'ensemble de la société sera plutôt adepte de l'utilitariste (Cova & Jaquet, 2012). Par opposition, celle qui prendra sa décision en s'intéressant à la nature du geste à poser et aux impératifs moraux qui y sont associés, qui agira de manière plus intuitive et émotive, sera considérée comme utilisatrice des principes déontologiques.

Il n'est pas étonnant que les chercheurs et chercheuses en psychologie accordent une attention particulière aux dilemmes moraux. Tous s'efforcent d'en décoder les retombées éventuelles sur la démarche clinique. Les psychologues font en effet souvent face à des décisions qui pourraient générer des conséquences graves sur la vie de leur clientèle puis sur leur pratique professionnelle (Shapiro, 2009). Plusieurs variables pourraient affecter les choix réalisés par les psychologues.

La recherche de Chailler et al. (2023) s'intéresse aux aspects pouvant influencer les psychologues à lever le secret professionnel.

## Les dilemmes moraux

Il est difficile de reproduire en laboratoire des contextes aussi complexes et variés représentatifs des situations auxquels font face les psychologues. Malgré tout, certains scénarios restent plus probables et risquent d'être rencontrés au moins une fois lors de la vie professionnelle du praticien ou de la praticienne. Cette recherche propose trois dilemmes de confidentialité pour tenter d'illustrer ces circonstances.

**La confidentialité auprès de la clientèle adolescente.** Les barèmes pour aider à gérer les situations d'abus où une personne mineure est impliquée laissent souvent place à l'interprétation du professionnel. Cependant, la loi sur la protection de la jeunesse contraint les intervenants et intervenantes à procéder au dévoilement en cas de développement compromis sous peine de poursuites, principe qui peut être mis en opposition au droit à la confidentialité de la personne cliente.

**La confidentialité en fin de vie.** Dans ce cas, l'individu qui avoue en avoir assez du quotidien aux soins palliatifs et qui souhaite mettre fin à ses jours, pose la confrontation entre deux différents principes : l'obligation de divulguer si la personne désire porter atteinte à sa propre sécurité ou à celle d'une autre (APA, 2003) et le droit à la dignité de la personne.

**La confidentialité et le VIH.** Les conséquences mortelles du virus engagent au cœur d'un débat

éthique la divulgation du statut médical particulier des personnes infectées par le VIH en conjoncture avec les relations sexuelles non protégées. En effet, la personne, confiant à son ou sa psychologue posséder une vie sexuelle active et à risque, compte sur la discrétion de l'échange en contexte de thérapie. Cependant, en exposant ses partenaires au VIH, elle place la personne psychologue en situation de dilemme. Ici, s'opposent encore le principe de confidentialité et celui de la divulgation pour la protection du public. Une disposition légale a été ajoutée au Code criminel canadien en 1998 pour contraindre la levée du secret professionnel en cas de menace sévère et crédible portant préjudice à la vie d'un individu (Goossens et al., 2021). Toutefois, cette situation peut en contrepartie générer un dilemme, dans le sens où les personnes atteintes du VIH pourraient tendre à ne pas se livrer sur leur statut médical au psychologue de peur de perdre l'accès à la confidentialité.

### Hypothèse et méthode

Les trois scénarios précédents ont été retenus dans l'objectif de tester l'hypothèse de recherche suivante : l'intensité émotionnelle perçue par le professionnel d'une mise en situation aura un effet sur sa propension à la divulgation de cette dernière et interagira avec l'orientation éthique des participants.

Un total de 186 étudiants et étudiantes en psychologie provenant de différentes universités québécoises ont pris part à l'étude. Un devis expérimental a été utilisé, avec une assignation aléatoire au mode de présentation du scénario.

Les variables prochaines ont aussi fait l'objet d'analyse afin de connaître leur rôle dans le processus réflexif de la personne professionnelle : le nombre d'heures de formation dans le domaine de l'éthique en psychologie, la

propension à l'utilitarisme (par opposition au déontologisme), le mode de présentation du scénario (audio émotif, audio narré sans émotion ou le texte seul lu par le participant), l'indice de l'intensité émotionnelle perçue pour chaque modalité ainsi que l'interaction entre le mode de présentation du scénario et la propension à l'utilitarisme.

Si cette étude reste essentiellement qualitative, des questions ouvertes ont également permis de recueillir les explications des personnes participantes concernant leur positionnement sur le continuum allant du maintien du secret professionnel à la levée de la confidentialité.

### Résultats

La figure 1 propose un résumé des résultats de cette étude. Il apparaît que plus les participants ont un penchant à l'utilitarisme, plus ils sont susceptibles de lever la confidentialité en présence d'émotions perçues. Par opposition, les personnes possédant un score d'utilitarisme faible (par distinction avec le déontologisme) qui sont en présence d'une condition émotionnellement chargée auront une tendance plus faible à divulguer. De plus, l'éducation en éthique vient diminuer l'inclination à lever la confidentialité chez les personnes en formation en psychologie.

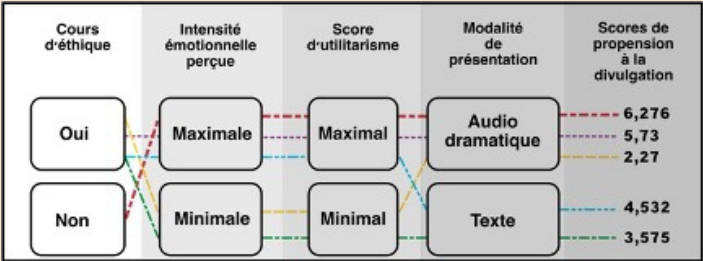


Figure 1 : Scores de propension à la divulgation selon la modalité des variables

Les résultats qualitatifs indiquent que lorsque le bien-être d'une personne adolescente est en jeu, les retombées sont perçues plus graves, ce qui

occasionnerait davantage une levée de la confidentialité. En comparaison, la personne âgée sera estimée plus autonome quant à ses décisions et le choix du suicide sera dès lors associé à la valeur du respect et de la dignité de la personne.

décisions mieux éclairées et dans l'intérêt de leurs clientèles à venir.

## Discussion

Comme le disait Bentham (2004) dans son deuxième ouvrage sur la déontologie :

Ce qui peut le mieux servir les intérêts de la morale, c'est l'habitude de comparer les conséquences des actions, de peser leurs résultats de peine et de plaisir, et d'évaluer au total le profit ou la perte du bonheur humain. Le plus habile moraliste sera celui qui calculera le mieux, et l'homme le plus vertueux celui qui appliquera avec le plus de succès un calcul juste à la conduite. Il ne sera pas toujours possible d'arriver à ce but sans prendre quelques détours, sans évoquer des motifs et des conséquences plus ou moins éloignés. Le premier élément du succès, c'est de se proposer une conduite vertueuse. (p.40)

La réflexion dans le domaine moral grâce à des vignettes de mises en situation et une sensibilisation aux divers facteurs pouvant orienter plus ou moins implicitement la décision de levée ou non de la confidentialité doit faire l'objet de la formation en psychologie. Dans ce cas, l'utilisation de matériel écologiquement plus valide en comparaison avec des vignettes textuelles pourrait s'avérer importante, puisque la tonalité émotionnelle, en interaction avec son penchant à l'utilitarisme ou à la déontologie, guide les choix du futur psychologue. Cette inclusion au cursus pourrait permettre à la personne encore aux études de se conscientiser davantage sur les éléments pouvant affecter sa délibération et lui accorder de réaliser des



## Références

- American psychological association (2003) Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Bentham, J., & Bowring, J. (2004). *Déontologie, ou, Science de la morale. Tome II, Application.* J.-M. Tremblay. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030156822>
- Cova, F. & Jaquet, F. (2012). Qu'est-ce que l'utilitarisme? Dans : Nicolas Journet éd., *La Morale : Éthique et sciences humaines* (pp. 76-84). Auxerre : Éditions Sciences Humaines. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/sh.journ.2012.01.0076>
- Foot, Philippa. (1967). The problem of abortion and the doctrine of double effect. (Oxford Review, No. 5) [Included in Foot, 1977/2002 *Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy*]. <https://philpapers.org/archive/footpo-2.pdf>
- Goossens, I., Vargen, L. M., Wedman, M., & Connolly, D. A. (2021). Criminalization of HIV: Ethical and legal issues for the practice of psychology in Canada. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 62(3), 304–317. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1037/cap0000243>
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science* (New York, N.Y.), 293(5537), 2105–2108. <https://www.jstor.org/stable/3084564>
- Shapiro, D. L. (2009). Torts, Damages, and Malpractice. *Psychological Injury and Law*, 2(2), 100–108. <https://doi.org/10.1007/s12207-009-9041-8>

# The pupil collaboration: A multi-lab, multi-method analysis of goal attribution in infants (2023)

## Introduction

La réplicabilité est une caractéristique fondamentale de la science (Frank et al., 2023; Romero, 2019). Toutefois, la littérature ne respecte pas toujours cette étape importante de la recherche. La réplicabilité par différentes équipes présente des bénéfices (Silberzahn et al., 2018). À contrario d'une interprétation restreinte à une seule analyse, certains jeux de données invitent cette réplicabilité par différentes analyses permettant ainsi d'émettre une interprétation plus complète des résultats.

Ce manque de réplicabilité s'applique aussi à la psychologie développementale. Dans le cadre de leur étude, Sirois et coll. (2023) utilisent cette approche d'analyse à plusieurs équipes avec la pupillométrie. Cette technique est propice à l'étude des nourrissons préverbaux dans le cadre du traitement de l'information en observant le changement du diamètre des pupilles. Le diamètre est utilisé comme variable continue en temps réel. Chez les nourrissons préverbaux, l'utilisation des paradigmes de violation des attentes (où on présente aux bébés des stimuli inattendus) avec le diamètre des pupilles comme variable dépendante est utile grâce à leur forte contiguïté temporelle (Rubio, 2019).

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'attribution de buts chez les nourrissons à l'aide d'une étude collaborative entre sept équipes de recherche différentes. Les données brutes, récoltées par les deux premiers auteurs de cet article, ont été partagées à six autres équipes. Ces équipes devaient présenter une méthode d'analyse de données de pupillométrie différente des autres équipes collaboratrices. Au sein de

cette étude, il a été décidé d'utiliser un jeu de données standard de nourrissons non publiées. L'utilisation de données non publiées a pour but d'éviter les biais au sein des analyses prévues par les équipes de recherches (les résultats n'étant pas connus ni consultables). Les premiers auteurs ont choisi d'utiliser un jeu de données provenant d'une réplication d'une étude de Woodward (1998).

## Attribution de buts

L'humain agit à l'aide de comportements suivant un but concret ou abstrait (Woodward, 2009). Des chercheurs suggèrent que ce phénomène est spécifique aux humains (Tomasello, Rakoczy, 2005; et Tomasello et al., 2003) et que l'attribution de buts se développerait dans les premières années de vie. L'imitation et le jeu actif occupent une place de taille dans le développement de l'attribution de buts (Woodward, 2005; Sommerville et al., 2005). Les nourrissons se créeraient des attentes lorsqu'un individu regarderait, pointerait ou toucherait un objet. Selon Woodward (1998) des enfants de 9 mois sont capable d'attribution de buts. Accompagné d'une phase d'habituation, une tâche présentait une main prenant un jouet parmi deux. L'emplacement des jouets à la phase test était inversé de la phase d'habituation. Les enfants regardaient plus longtemps la main prenant un nouveau jouet à l'ancien emplacement en comparaison du vieux jouet au nouvel emplacement.

La dilatation des pupilles est un phénomène d'évaluation facilement mesurable avec un traqueur oculaire, qui lui, offre les mesures des

temps de regard. Le diamètre de la pupille augmente avec l'effort cognitif, de manière involontaire et temporelle, permettant d'observer les réponses des nourrissons en fonction des événements (Beatty & Lucero-Wagoner, 2000). C'est pourquoi la dilatation de la pupille est une mesure de choix pour observer les réponses de nourrissons dans le temps.

### **Hypothèses**

La première hypothèse est que si cette tâche peut révéler l'attribution de buts chez les nourrissons, qu'importe la localisation, les temps de regard seront plus longs lorsque le nouvel objet est choisi par la main.

La deuxième hypothèse stipule que si le comportement des nourrissons est principalement influencé par les caractéristiques perceptuelles de la tâche, une interaction croisée se présentera pour les deux variables indépendantes (objet et localisation) au travers de probables effets simples.

### **Méthode**

Un jeu de données de 30 enfants de 9 mois (15 filles; âge moyen = 282,9 jours, écart-type = 8,10) a été utilisé par sept équipes indépendantes pour les analyses de pupillométrie.

Les parents et les nourrissons ont été accueillis au sein du laboratoire. Les nourrissons ont été positionnés dans la cabine de test, assis sur les genoux de leurs parents, à environ 60 cm du traqueur oculaire. Une calibration à cinq points a été effectuée, et l'expérience a commencé. Pendant la phase d'habituation, les nourrissons ont visionné le même film à plusieurs reprises. Le film présentait une main avec une position initiale au milieu de l'écran, se déplaçant (chemin) vers un jouet spécifique (cible) et s'immobilisant à celui-ci. Le temps moyen de regard a été calculé

à partir des trois premiers essais, et la moitié de ce temps moyen de regard a servi de critère d'habituation. Le film a été présenté jusqu'à ce que le temps moyen de regard sur les trois derniers essais consécutifs soit égal ou inférieur au critère. Lorsque le critère était atteint, quatre essais test étaient présentés. Tout l'équipement expérimental était opéré depuis l'extérieur de la cabine de test.

Les nourrissons ont été habitués à l'un des quatre films possibles et une fois le critère d'habituation atteint, les quatre essais test leur étaient présentés. Ces derniers formaient un plan d'expérience factoriel  $2 \times 2$  (chemin  $\times$  cible): même chemin (familier) avec même cible (familier), même chemin (familier) avec une cible différente (nouveau), un différent chemin (nouveau) avec même cible (familier) puis un différent chemin (nouveau) avec nouvelle cible (nouveau). L'ordre de présentation était randomisé entre les nourrissons, et la vidéo d'habituation était sélectionnée de manière aléatoire. Les données de regard et de diamètre de pupille ont été enregistrées à un taux d'échantillonnage de 60 Hz, et le traqueur oculaire était contrôlé à partir de E-Prime 2.0 (Psychology Software Tools, Pittsburgh, PA). Les temps de regard ont été calculés dans E-Prime pour contrôler le déroulement de la tâche (par exemple, l'évaluation de l'habituation) et sont les valeurs utilisées dans la section des résultats. Les données brutes recueillies par le traqueur oculaire pour tous les essais ont été sauvegardées dans un fichier pour chaque participant et ont été utilisées pour les analyses de regard et de pupille.

Ensuite, les données récoltées par l'expérience initiale ont été partagées aux six autres équipes de recherche pour réaliser les différentes analyses proposées par chaque équipe.

## Résultats et discussion

Les résultats obtenus avec les analyses des temps de regard divergent de ceux de Woodward (1998). Donc, l'attribution de buts chez les nourrissons n'est pas soutenue. Les analyses des ratios de temps de regard ne contredisent pas Woodward (1998). Les nourrissons préfèrent regarder l'emplacement familier. Toutefois, la conception factorielle de cette étude montre que cette préférence est indépendante de la cible présente à un emplacement, alors qu'avec Woodward (1998), c'était en tout temps la nouvelle cible, ce qui crée une confusion pour l'interprétation de l'attribution de buts.

Pour la pupillométrie, les équipes de recherche ont obtenu des résultats variés : certaines ont trouvé un effet principal du chemin (familier vs nouveau) et de la cible (familier vs nouveau), tandis que d'autres non. Les interactions rapportées étaient soit ordinales, soit croisées. Globalement, les nourrissons réagissent principalement à un nouveau chemin, surtout si celui-ci mène à un jouet familier.

Les différentes équipes de recherche s'entendent que cette recherche apporte des points positifs et des inconvénients. La complémentarité de chacune des analyses faites, la collaboration entre laboratoires de recherche ainsi que la transparence et la reproductibilité de cet article ressortent parmi les points positifs. Toutefois, la variabilité entre les équipes de recherche, l'approche à « l'aveugle » d'un point de vue méthodologique et le recrutement des différents laboratoires apporte certaines limites à cette étude.

En conclusion, les auteurs recommandent aux chercheurs d'envisager des analyses complémentaires pour leurs projets à venir, de préférence dans le cadre d'études préenregistrées. Ils suggèrent d'examiner la robustesse des résultats face aux variations des

paramètres de base et d'analyser les changements des paramètres dans les segments temporels. Ils encouragent également les collaborations multi-laboratoires dès la phase de conception des études afin de tester et de mieux comprendre ces méthodes.



## Références

- Beatty, J., & Lucero-Wagoner, B. (2000). The pupillary system. In J. Caccioppo, L. G. Tassinary, & G. Berntson (Eds.), *The Handbook of Psychophysiology*. Hillsdale, NJ: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.13140/2.1.2871.1369>.
- Frank, M. C., Braginsky, M., Cachia, J., Coles, N., Hardwicke, T., Hawkins, R., Mathur, M. B., & Williams, R. (2023). *Experimentology: An open science approach to experimental psychology methods*. Boston, MA: MIT Press.
- Romero, F. (2019). Philosophy of science and the replicability crisis. *Philosophy Compass*, 14(11), e12633. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/phc3.12633>
- Rubio-Fernandez, P. (2019). Publication standards in infancy research: Three ways to make Violation-of-Expectation studies more reliable. *Infant Behav Dev*, 54, 177-188. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.09.009>
- Silberzahn, R., Uhlmann, E. L., Martin, D. P., Anselmi, P., Aust, F., Awtrey, E., Bahník, Š., Bai, F., Bannard, C., Bonnier, E., Carlsson, R., Cheung, F., Christensen, G., Clay, R., Craig, M. A., Dalla Rosa, A., Dam, L., Evans, M. H., Flores Cervantes, I., ... Nosek, B. A. (2018). Many Analysts, One Data Set: Making Transparent How Variations in Analytic Choices Affect Results. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 1(3), 337-356. <https://doi.org/10.1177/2515245917747646>
- Sirois, S., Brisson, J., Blaser, E., Calignano, G., Donenfeld, J., Hepach, R., Hochmann, J. R., Kaldy, Z., Liszkowski, U., Mayer, M., Ross-Sheehy, S., Russo, S., & Valenza, E. (2023). The pupil collaboration: A multi-lab, multi-method analysis of goal attribution in infants. *Infant Behav Dev*, 73, 101890. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2023.101890>
- Sommerville, J. A., Woodward, A. L., & Needham, A. (2005). Action experience alters 3-month-old infants' perception of others' actions. *Cognition*, 96(1), B1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.07.004>
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, 18(2), 121-147. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00217>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69(1), 1-34. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(98\)00058-4](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(98)00058-4)
- Woodward, A. L. (2005). The infant origins of intentional understanding. *Adv Child Dev Behav*, 33, 229-262. [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(05\)80009-6](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(05)80009-6)
- Woodward, A. L. (2009). Infants' grasp of others' intentions. *Curr Dir Psychol Sci*, 18(1), 53-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01605.x>

# Identification féministe, orientation de dominance sociale et biais relatifs au poids chez les hommes

## Introduction

Les biais relatifs au poids se définissent par des attitudes négatives et des opinions préconçues concernant les personnes en surpoids (Carels & Latner, 2016). L'orientation de dominance sociale (ODS) consiste à la mesure du degré d'adhérence d'un individu pour la stratification sociale. Cette notion joue un rôle significatif dans l'adoption d'attitudes, de croyance et de valeurs préjudiciables (Sidanius et al., 2017). Une première manifestation de l'ODS est orientée vers une composante dominatrice d'un groupe sur un autre (ODS-D), et une seconde est orientée vers une opposition à l'égard de la notion d'égalité (ODS-E). L'identification féministe se détaille comme l'adhérence à un mouvement cherchant à mettre un terme au sexisme, à l'exploitation sexiste et l'oppression (hooks, 2000). Selon Zucker (2004), le féminisme se distinguerait par quatre groupes d'identification. Le premier est celui des féministes qui s'identifient comme féministes et adhèrent aux croyances que (1) les femmes ne sont pas traitées aussi bien que le sont les hommes dans notre société, (2) que l'égalité salariale devrait prôner et (3) que le travail non rémunéré des femmes devrait être valorisé par la société. Le second groupe constitue les non-féministes, ne s'identifiant pas comme étant féministes et rejetant au moins l'une des trois croyances précédemment nommées. Le troisième groupe est celui des non-étiqueteurs, composé de personnes ne s'identifiant pas comme féministes, mais endossant les trois croyances nommées précédemment. Le quatrième groupe est celui des étiqueteurs qui

s'identifient comme féministes, mais rejettent au moins l'une des trois croyances. La présente étude tente de déterminer les types d'identification féministe chez les hommes, en comparant ces groupes selon l'ODS et les biais relatifs au poids. L'étude tente également de déterminer si l'ODS et l'identification féministe sont des prédicteurs des biais relatifs au poids.

## Méthode

L'étude a recueilli 290 participants, âgés entre 18 et 60 ans (moyenne d'âge 30.91, écart type = 11.58), s'identifiant comme des hommes et habitant la province de Québec. Cent soixante-trois d'entre eux ont été recrutés par le biais des médias sociaux, tandis que 123 participants étaient des étudiants de premier cycle. Dans l'optique de mesurer l'identification féministe, une version francophone du « *Feminist Beliefs and Behavior measure* » (Zucker, 2004) a été utilisée pour mesurer l'endossement de croyances féministes. Selon leurs réponses, les participants se classent dans l'un des quatre groupes. Une version francophone de l'échelle courte de l'orientation de la dominance sociale (Ho et al., 2015) a mesuré la préférence des participants à l'égard de la hiérarchie basée sur les groupes. L'échelle courte mesure les deux composantes de l'ODS. Les participants ont également rempli une version francophone du « *Antifat Attitudes Questionnaire* », qui mesure l'aversion, la peur et la volonté. Des tests-t, analyses de variances multivariées (MANOVA) et régressions hiérarchiques pour chaque sous-échelles de l'AFA ont été réalisées afin de faire ressortir les différences et ressemblances entre les groupes.

## Résultats

Les analyses de données ont fait ressortir des différences significatives entre les groupes quant aux biais relatifs au poids. En se basant sur l'auto-identification et sur l'endossement de croyances fondamentales, 106 hommes sont considérés féministes (37.1%), 70 sont considérés non-étiqueteurs (24.5%), 39 sont considérés étiqueteurs (13.6%) et 70 sont considérés non-féministes (24.5%). L'orientation de la dominance sociale à la composante dominatrice était moins endossée par les hommes féministes. Les non-étiqueteurs et non-féministes s'opposaient davantage au principe d'égalitarisme que les féministes. Dans les deux cas, aucune différence significative n'est notée entre les groupes d'étiqueteurs, non-étiqueteurs et non-féministes. En ce qui a trait aux régressions hiérarchiques, l'identification féministe prédisait significativement 1.5% de la variabilité de la sous-échelle de l'aversion à la première étape, puis à la seconde, ce n'était que la présence de l'ODS-D qui était un prédicteur valide de l'aversion. En ce qui concerne la notion de la perception de la volonté chez les personnes grosses, l'identification féministe était un prédicteur légèrement significatif à la première étape. Toutefois, lorsqu'en présence de l'ODS, l'identification féministe ne parvient plus à prédire les biais relatifs au poids. En somme, l'ODS-D est le seul prédicteur significatif de la perception de la volonté et de l'aversion. L'identification féministe n'est que légèrement significative quant à la perception de la volonté.

## Discussion

En premier lieu, l'étude avait pour but de comparer la manière dont l'échantillon d'hommes se divise à la manière dont le fait l'échantillon de femmes (Zucker, 2004). Il est dénoté que les échantillons se divisent similairement. En second

lieu, l'étude visait à comparer les groupes selon l'orientation de la dominance sociale et les biais relatifs au poids. D'abord, l'identification féministe est liée à des scores plus faibles d'ODS-D et d'ODS-E. Concernant les biais relatifs au poids, les hommes féministes rapportaient moins d'aversion à l'égard des personnes en surpoids que les non-féministes et le groupe non-étiqueteur. En troisième lieu, l'étude tentait de déterminer si l'identification féministe et l'ODS sont des facteurs prédisant les biais relatifs au poids. L'identification féministe à elle seule prédisait l'aversion envers les personnes considérées comme en surpoids. Le féminisme seul a également prédit la croyance selon laquelle le poids est contrôlable. L'ODS-D semble liée au fait que le poids est contrôlable.

La présente étude est l'une des seules se penchant sur l'influence des facteurs ci-présents quant aux biais relatifs au poids. Cela permet de mieux comprendre ces biais, ainsi que l'identification féministe chez les hommes.



## Références

- Buschman, J. K., & Lenart, S. (1996). "I Am Not a Feminist, but...": College Women, Feminism, and Negative Experiences. *Political Psychology*, 17(1). <https://doi.org/10.2307/3791943>
- Carels, R. A., & Latner, J. (2016). Weight stigma and eating behaviors. An introduction to the special issue. *Appetite*, 102, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.03.001>
- Ho, A. K., Sidanius, J., Kteily, N., Sheehy-Skeffington, J., Pratto, F., Henkel, K. E., Foels, R., & Stewart, A. L. (2015). The nature of social dominance orientation: Theorizing and measuring preferences for intergroup inequality using the new SDO(7) scale. *J Pers Soc Psychol*, 109(6), 1003-1028. <https://doi.org/10.1037/pspi0000033>
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press.
- Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 271-320. <https://doi.org/10.1080/10463280601055772>
- Puhl, R. M., & Heuer, C. A. (2009). The stigma of obesity: a review and update. *Obesity (Silver Spring)*, 17(5), 941-964. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.636>
- Zucker, A. N. (2016). Disavowing Social Identities: What it Means When Women Say, "I'm not a Feminist, But ...". *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 423-435. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2004.00159.x>

# Régions nordiques : besoins fondamentaux des aînés atteints d'Alzheimer et de leurs proches

## Introduction

Quelles sont les répercussions des saisons sur les besoins des personnes âgées vivant avec la maladie d'Alzheimer ? C'est à cette question que la professeure Sylvie Rey et ses collaborateurs se sont intéressés. Que ce soit la présence de lumière, l'habillement, l'alimentation, la température ou le paysage, les quatre saisons présentes dans les pays nordiques jouent un rôle plus important qu'on ne pourrait l'imaginer au quotidien. Quel rôle pourraient-elles jouer auprès des personnes âgées atteintes de la maladie d'Alzheimer ? D'abord, la maladie d'Alzheimer se définit comme étant une maladie neurodégénérative chronique atteignant les fonctions cognitives de la personne âgée (Société Alzheimer, 2024). La mémoire, les capacités langagières, les capacités de réflexion, le jugement, la planification et la résolution de problème, la désorientation et les changements d'humeur font partie des symptômes de la maladie (Fondation vaincre Alzheimer, 2024). Ces symptômes entraînent une perte d'autonomie et un besoin de soutien, généralement comblé par l'entourage et une équipe de soin de santé, pouvant aller à un besoin quotidien nécessitant l'hébergement dans des milieux spécialisés, tels que les Centres d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD).

## Objectif

Dans le cadre du projet « Région nordique : besoins fondamentaux des aînés atteints d'Alzheimer et de leurs proches », madame Rey et ses collaborateurs ont mené une étude pilote

visant à explorer et formuler une description préliminaire concernant l'influence des saisons auprès des personnes âgées atteintes d'une maladie d'Alzheimer vivant dans un CHSLD dans une région nordique, en incluant la vision et l'expérience de leurs proches, des soignants et des gestionnaires de l'établissement.

## Méthode

L'étude a eu lieu dans quatre CHSLD de la région de la Mauricie. Un nombre total de 11 participants ont pris part à l'étude, dont trois personnes atteintes d'une maladie d'Alzheimer (trois femmes, *Mâge* = 89 ans), trois personnes proches aidantes (une femme et deux hommes, *Mâge* = 62 ans), deux soignants (une femme et un homme, *Mâge* = 43,5 ans) et trois gestionnaires (trois femmes, *Mâge* = 38,67 ans). Les participants ont été questionnés par le biais d'entrevues dont les données ont été analysées par la suite. Des observations sur le milieu de vie étaient également réalisées. Aucun instrument de mesure n'a été utilisé.

L'entrevue comportait huit questions permettant de répondre à quatre objectifs. Le premier objectif avait pour but d'explorer et décrire la perspective de la personne âgée par rapport à l'influence des saisons sur leurs besoins fondamentaux. Une question portait sur leur saison préférée et celle qu'elle trouve le plus difficile, une autre portait sur les facilitateurs et les contraintes saisonnières par rapport à la satisfaction de leurs besoins. Le deuxième, troisième et quatrième objectif, avait pour but d'explorer et décrire la perception du proche aidant, des soignants et des gestionnaires

respectivement à l'égard de l'influence des saisons sur les besoins fondamentaux de la personne âgée vivant avec la maladie d'Alzheimer. Une première question leur était tous adressée, elle portait sur les facilitateurs et contraintes saisonnières à l'égard à la satisfaction des besoins fondamentaux. Les proches aidants étaient questionnés par rapport aux facilitateurs et contraintes saisonnières liés à leur rôle comme proche aidant. Le personnel soignant était questionné par rapport aux caractéristiques des adaptations physiques et organisationnelles faites selon les saisons, les gestionnaires étaient questionnés par rapport à l'aspect organisationnel de cette adaptation.

## Résultats

À la lueur des réponses obtenues, quatre thèmes principaux font surface. D'abord, le thème de la sensorialité et vivacité. L'intonation et l'exclamation présentes dans les discours des participants permettent de percevoir de la vivacité dans leurs réponses. Les cinq sens prenaient aussi une place importante dans la description des saisons, en évoquant, par exemple, la sensation de chaleur, la luminosité ou encore les goûts alimentaires. Le second thème est la transmission intergénérationnelle et interpersonnelle. Plusieurs participants ont mentionné avoir des habitudes familiales en fonction des saisons, comme la chasse, la pêche ou faire un jardin. Ces pratiques restent au sein des familles et sont transmises de génération en génération. Le troisième thème traite du support mnésique et de la cohérence des repères. Les proches aidants étaient présents pour chacune des entrevues avec les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, cela a permis surtout un support au niveau langagier, permettant de reformuler les questions ou d'apporter certaines précisions quant aux souvenirs évoqués.

Les proches aidants et le personnel ont fait part de l'importance de fournir des expériences saisonnières concrètes et cohérentes, comme manger des produits d'érable au printemps. Finalement, le quatrième thème concerne la faisabilité, la sécurité et l'adaptabilité. Certaines conditions dues aux saisons limitent les capacités des personnes âgées, comme ne pas pouvoir aller prendre une marche à l'extérieur à cause du risque de chuter. Les personnes âgées ont certaines craintes, le personnel et l'entourage souhaitent aussi prendre les précautions nécessaires afin d'assurer un milieu sécuritaire.

Ces premiers résultats sont prometteurs quant à l'avenir du projet et ont convaincu Madame Rey et ses collaborateurs à poursuivre leur recherche. À suivre de près !



## Références

Fondation vaincre Alzheimer. (2024). Quels sont les symptômes de la maladie d'Alzheimer ? <https://www.vaincrealzheimer.org/la-maladie/symptomes/>

Rey, S., Grønkjær, M., Guðnadóttir, M., Laugesen, B., & Voldbjerg, S. L., Davis, K., Marcoux, C., Pierre, J., Leclerc, A.M., Dessureault, M., Beaunoyer, É., Savoie, C., et Parenteau, M. (Mars 2024). Régions nordiques : besoins fondamentaux des aînés atteints d'Alzheimer et de leurs proches. Extrait du rapport de recherche : résultats de l'étude pilote. Université du Québec à Trois-Rivières : département des Sciences infirmières. Licence sous CC BY-NC-ND 4.0.

Société Alzheimer. (2024). Qu'est-ce que la maladie d'Alzheimer ? <https://alzheimer.ca/fr/au-sujet-des-troubles-neurocognitifs/quest-ce-que-la-maladie-dalzheimer>

# The Implications of Participating in a Music Early Learning Program for, Parental Sensitivity, and Socioemotional Functioning: A Randomized Control Trial

## Introduction

Les relations entre les parents et les enfants sont largement explorées dans le domaine du développement infantile. Selon l'état des connaissances actuelles, la sensibilité parentale, qui se manifeste par la capacité du parent à détecter et interpréter les signaux de l'enfant de sorte à y répondre de façon sensible (Bailey et al., 2017), serait associée au développement de la régulation émotionnelle et comportementale (Baungart-Rieker et Planalp, 2016). Selon ces derniers, la participation à un programme dans lequel on propose aux parents et aux enfants d'expérimenter des activités dyadiques (comme c'est le cas pour les programmes de musique parent-enfant tel que Music Together) pourrait favoriser le développement de la sensibilité parentale et le développement de l'enfant. Ces programmes visent à bonifier les connaissances, les interactions, les croyances, les attitudes et les pratiques des parents, favorisant ainsi un développement optimal des jeunes enfants (Jeong et al., 2021). En ce sens, les interventions qui encouragent les pratiques parentales positives par la pratique d'activités partagées, comme la pratique d'activités musicales, favorisent un développement optimal dans plusieurs sphères du développement de la petite enfance telles que cognitive, langagière, motrice, socio-émotionnelle et de l'attachement (Jeong et al., 2021) et ont un impact positif au niveau de certains aspects de la sensibilité parentale (Smith et al., 2023).

## Méthode

L'échantillon de l'étude était composé de 38

dyades parents-enfants provenant toutes d'une communauté multiculturelle d'une grande ville canadienne. Les parents et leurs enfants âgés entre 2 à 5 ans ont été recrutés dans trois centres de la petite enfance et trois centres communautaires. Les assistantes de recherche ont administré un protocole d'observation à domicile d'une durée d'environ 2 heures lors de la phase de pré-test. Ce protocole, documenté par le biais d'une vidéo, comportait des entretiens et des questionnaires tels que le BASC-3CDN-F (Reynolds et Kamphaus, 2015) qui est rempli par le parent et qui sert à mesurer certains aspects comportementaux de leur enfant tels que les capacités d'adaptation (adaptabilité, compétences sociales), les indices de symptômes comportementaux (problèmes d'attention, retrait), les problèmes d'intériorisation (anxiété, dépression) et finalement les problèmes d'extériorisation (agressivité, hyperactivité). Le protocole permettait à l'assistant de recherche d'évaluer la capacité des parents à concilier leur capacité de répondre efficacement aux besoins de leur enfant tout en effectuant une tâche simultanément. À la suite de l'entretien à domicile, des observateurs indépendants ont pu utiliser l'enregistrement vidéo pour compléter la version abrégée du tri-Q évaluant le comportement maternel (Tarabulsky et al., 2009). Après la phase de pré-test, l'intervention s'est déroulée sur une période de dix semaines, avec des séances hebdomadaires de 45 minutes chacune, où la dyade parent-enfant était encouragée à interagir à travers des activités musicales telles que des jeux sonores, des comptines et des exercices impliquant des

mouvements petits et grands. Finalement, la phase post-test a eu lieu dans les deux semaines suivant la phase d'intervention. Un protocole visant à évaluer les mêmes composantes qu'à la phase du pré-test a été réalisé, soit d'évaluer la capacité du parent à concilier la satisfaction des besoins de son enfant avec l'accomplissement de tâches simultanées. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel statistique IBM SPSS, version 28.0.

## Résultat

Les résultats obtenus indiquent que la participation à un programme d'éducation musicale d'une durée de 10 semaines contribuerait à accroître la sensibilité parentale, mais n'a pas modulé la perception des parents quant au fonctionnement socio-émotionnel de leur enfant à la suite des ateliers du programme Music Together. En effet, les données indiquent que les enfants qui ont participé à l'intervention n'ont pas montré d'amélioration notable dans leur fonctionnement socio-émotionnel par rapport au groupe témoin, ce qui sous-tend qu'il n'y a pas de différence significative dans le fonctionnement socio-émotionnel des enfants après l'intervention.

## Discussion

La sensibilité parentale qui s'accroît lors des ateliers musicaux pourrait être justifiée par l'aspect de prévisibilité de la structure du programme Music Together. En effet, le parent sait à quoi s'attendre en termes de contenu et de déroulement. Cette prévisibilité peut réduire le stress et permettre aux parents de se concentrer davantage sur l'expérience partagée avec leur enfant. Les conseils, les démonstrations et les encouragements prodigués aux parents lors des ateliers permettent aux parents d'acquérir de nouvelles connaissances au niveau de la parentalité de sorte à se sentir plus à l'aise pour

expérimenter les interactions musicales à la maison et par conséquent mieux répondre aux besoins implicites de leur enfant (Custodero et Johnson-Green, 2008). Les résultats obtenus par la méta-analyse de Gaudette-Leblanc et ses collègues (2021) mettent en exergue que la participation à un tel programme d'apprentissage de la musique pour les jeunes enfants nécessite davantage de recherche pour comprendre les facteurs qui pourraient expliquer l'absence de résultats socio-émotionnels chez l'enfant. Il convient de souligner que l'amélioration de la sensibilité parentale résultant de la participation au programme d'éducation musicale pourrait avoir des effets bénéfiques sur les interactions parent-enfant, similaires à celle dérivant des interventions axées sur l'attachement. Pour approfondir, les chercheurs pourraient par conséquent étudier l'effet de ces interventions musicales sur la sécurité de l'attachement des enfants (Newman et al., 2022).



## Références

- Bailey, H. N., Bernier, A., Bouvette-Turcot, A. A., Tarabulsy, G. M., Pederson, D. R., & Becker-Stoll, F. (2017). Deconstructing maternal sensitivity: Predictive relations to mother-child attachment in home and laboratory settings. *Social Development*, 26(4), 679-693. <https://doi.org/10.1111/sode.12220>
- Braungart-Rieker, J. M., & Planalp, E. (2016). Healthy children. In D. Narvæz, J. M. Braungart Rieker, L. E. Miller-Graff, L. T. Gettler, & P. D. Hastings (Eds.), *Contexts for young child flourishing: Evolution, family, and society* (pp. 102-118). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190237790.003.0005>
- Custodero, L. A., & Johnson-Green, E. A. (2008). Caregiving in counterpoint: Reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Child Development and Care*, 178(1), 15-39. <https://doi.org/10.1080/03004430600601115>
- Gaudette-Leblanc, A., Boucher, H., Bédard-Bruyère, F., Pearson, J., Bolduc, J., & Tarabulsy, G. M. (2021). Participation in an early childhood music programme and socioemotional development: A meta-analysis. *International Journal of Music in Early Childhood*, 16(2), 131-153. [https://doi.org/10.1386/ijmec\\_00032\\_1](https://doi.org/10.1386/ijmec_00032_1)
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*, 18(5), Article e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Newman, L. J., Stewart, S. E., Freeman, N. C., & Thompson, G. (2022). A systematic review of music interventions to support parent-child attachment. *Journal of Music Therapy*, 59(4), 430-459. <https://doi.org/10.1093/jmt/thac012>
- Smith, A. R., Eiden, R. D., Shisler, S., Paluch, R. A., Piazza, J., & Kong, K. L. (2023a). The effects of a music enrichment program on parent-infant interactions during mealtime: A randomized controlled trial. *Appetite*, 187, Article 106590. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2023.106590>
- Tarabulsy, G. M., Provost, M. A., Bordeleau, S., Trudel-Fitzgerald, C., Moran, G., Pederson, D. R., Trabelsi, M., Lemelin, J.-P., & Pierce, T. (2009). Validation of a short version of the maternal behavior Q-set applied to a brief video record of mother-infant interaction. *Infant Behavior and Development*, 32(1), 132-136. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.09.006>



# Les avenues pour donner suite au baccalauréat en psychologie

Le baccalauréat en psychologie représente souvent une première étape dans le parcours académique des étudiant·e·s. Après avoir complété ce diplôme, plusieurs options s'offrent à ceux qui souhaitent poursuivre leur formation sans nécessairement accéder au doctorat, ou à ceux qui souhaitent entrer sur le marché du travail. Ces avenues incluent des programmes comme la maîtrise, le certificat ou encore le microprogramme.

## Qu'est-ce qu'une maîtrise ?

Une maîtrise est un programme d'études de deuxième cycle universitaire. Ce type de programme s'inscrit dans la continuité du baccalauréat et permet aux étudiant·e·s d'approfondir leurs connaissances dans un domaine spécifique. La maîtrise au Québec se déroule généralement sur une durée de deux ans à temps plein. Elle peut inclure des cours théoriques, un projet de recherche (maîtrise avec mémoire), ou un volet professionnel plus appliqué (maîtrise sans mémoire).

## Qu'est-ce qu'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ?

Un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) est un programme de deuxième cycle qui permet de se spécialiser dans un domaine sans faire de mémoire de recherche. Il est orienté vers l'application des connaissances et comprend généralement entre 30 et 36 crédits.

## Qu'est-ce qu'un certificat ?

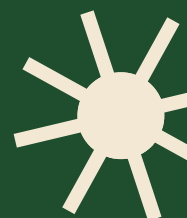
Un certificat est une formation universitaire de premier cycle, généralement plus courte qu'un baccalauréat, souvent d'une durée d'un an (ou 30 crédits). Il permet aux étudiant·e·s de se spécialiser dans un domaine précis sans nécessairement obtenir un diplôme de cycle supérieur.

## Qu'est-ce qu'un programme court ou microprogramme ?

Un programme court ou microprogramme est une formation encore plus concise que le certificat, généralement entre 9 et 15 crédits. Ce type de programme permet d'acquérir des compétences spécifiques en peu de temps.

Les liens suivants vous dirigeront vers une multitude d'informations sur les avenues possibles après un baccalauréat en psychologie. Ils valent vraiment la peine d'être consultés :

- **La vie après le baccalauréat en psychologie** (<https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/uploads/la-vie-apres-le-baccalaureat-en-psychologie.pdf>)
- **Tableau comparatif des programmes offrant une formation en matière d'intervention** ([https://psy.umontreal.ca/public/FAS/psychologie/Documents/1-Programmes-cours/1-cycle/Comparatif\\_programmes\\_intervention.pdf](https://psy.umontreal.ca/public/FAS/psychologie/Documents/1-Programmes-cours/1-cycle/Comparatif_programmes_intervention.pdf))
- **La vie après le bac en psychologie** (<https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/02/La-vie-apres-le-bac-en-psychologie-2024.pdf>)



Voici quelques tableaux représentant des avenues possibles, que ce soit pour une spécialisation, des études supérieures ou simplement pour approfondir vos connaissances. Le baccalauréat en psychologie ouvre non seulement des portes vers le monde de la relation d'aide, mais également vers un large éventail de domaines.

| Relation d'aide et intervention                                                                    |                                                           |                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                    | Université.s                                              | Psychothérapeute :<br>Accréditation par l'Ordre des psychologues du Québec |
| Maîtrise en criminologie                                                                           | UdeM                                                      | Oui                                                                        |
| Maîtrise en dépendances                                                                            | UdeS                                                      | Non                                                                        |
| Maîtrise en sciences de l'orientation/Maîtrise en counseling de carrière/Maîtrise en carriérologie | ULAAVAL, UdeS, UQAM (carriérologie), UMcGill (counseling) | Oui                                                                        |
| Maîtrise en travail social                                                                         | ULAAVAL, UQAM, UQAT, UQO, UQAC, UQAR, UdeM, Uds, UMcGill  | Oui                                                                        |
| Maîtrise en sexologie                                                                              | UQAM                                                      | Oui                                                                        |

| Éducation et science sociale                                                     |                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
|                                                                                  | Université.s                            |
| Maîtrise en psychopédagogie                                                      | ULaval, UQTR                            |
| Maîtrise en psychopédagogie : Difficultés d'apprentissage et adaptation scolaire | Uaval                                   |
| Maîtrise en psychopédagogie : Orthopédagogie                                     | Uaval, UQTR                             |
| Maîtrise en éducation                                                            | UQAM, UQAC, UQAR, UQTR, UdeM            |
| Maîtrise en gérontologie                                                         | UdeS                                    |
| Maîtrise en sociologie                                                           | ULaval, UQAM, UdeM, UMcGill, UConcordia |

## Administration et gestion

|                                                                   | Université.s               |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Maîtrise en administration des affaires (M.B.A) et (M.Sc.)</b> | La plupart des universités |
| <b>Maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail</b>     | UQAR                       |
| <b>Maîtrise en gestion des ressources humaines</b>                | HEC                        |
| <b>Maîtrise en relations industrielles</b>                        | ULaval, UdeM, UQO          |

## Loisir

|                                                | Université.s |
|------------------------------------------------|--------------|
| <b>Maîtrise en loisir, culture et tourisme</b> | UQTR         |

## Recherche et santé

|                                   | Université.s |
|-----------------------------------|--------------|
| <b>Maîtrise en orthophonie</b>    | ULaval, UQTR |
| <b>Maîtrise en santé publique</b> | Ulaval       |
| <b>Maîtrise en santé mondiale</b> | Ulaval, UQTR |

## Communication

|                                           | Université.s                                |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>Maîtrise en communication publique</b> | ULaval, UdeS, UQAM, McGill, UQTR, Concordia |

Voici quelques **certificats ou microprogrammes** offerts à l'UQTR, en lien direct ou indirect avec votre désir de maintenir un contact humain.

### Relation d'aide

- Accompagnement à l'enseignement secondaire
- Accompagnement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire
- Bien vieillir – Microprogramme
- Gériologie
- Intervention psychoéducative – Microprogramme
- Sexologie – Microprogramme

### Administration

- Gestion des ressources humaines
- Marketing

### Communication

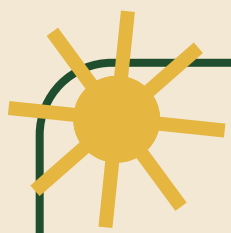
- Communication et médias numériques
- Rédaction et communication

### Santé

- Santé et sécurité au/du travail
- Santé mentale
- Vieillesse pathologique – Microprogramme

Voici maintenant un aperçu de quelques possibilités qui s'offrent à vous si votre objectif est d'intégrer directement le **marché du travail** après l'obtention de votre baccalauréat.

- Agent·e de relations humaines ou intervenant·e
- Agent·e d'aide (prévention, sensibilisation et violence conjugale)
- animateur·rice dans les maisons des jeunes
- animateur·rice d'atelier (Ass. canadienne pour la santé mentale)
- animateur·rice de la vie étudiante
- animateur·rice de vie spirituelle
- animateur·rice de loisirs
- Conseiller·ère en gestion des études
- Conseiller·ère en réadaptation (CSST, SAAQ, CR...)
- Conseiller·ère en relation d'aide
- Conseiller·ère en toxicomanie
- Aide-éducateur·rice en garderie
- Éducateur·rice en santé mentale
- Formateur·rice en entreprise
- Intervenant·e psychosocial·e
- Intervenant·e (CLSC, Centres jeunesse...)
- Intervenant·e dans les organismes communautaires
- Intervenant·e en toxicomanie
- Mobilisateur·rice communautaire
- Travailleur·euse de rue



# Guide des bourses

Bienvenue dans votre guide des bourses pour les étudiant·e·s en psychologie à l'UQTR !

En tant qu'étudiant·e, financer vos études peut représenter un défi, mais de nombreuses bourses sont disponibles pour vous soutenir. Ces aides financières visent à appuyer les étudiant·e·s en situation de difficulté financière ou à reconnaître l'excellence académique, l'engagement social, les talents et la détermination des étudiant·e·s de tous cycles. Que vous souhaitiez alléger vos frais de scolarité, obtenir une reconnaissance pour votre implication ou encourager vos projets de recherche, les bourses peuvent jouer un rôle dans votre parcours.

Conseils pour maximiser vos chances :

- **Commencez tôt et soyez organisé·e :** Consultez régulièrement les offres de bourses. Notez les dates de dépôt et rassemblez vos documents à l'avance pour éviter le stress de dernière minute.
- **Personnalisez chaque candidature :** Préparez soigneusement votre dossier de candidature. Adaptez vos réponses et montrez que vous comprenez les valeurs de la bourse, en illustrant vos réponses avec des exemples concrets.
- **Choisissez bien vos références :** Si des références sont demandées, sollicitez des lettres des personnes qui vous connaissent bien et qui peuvent parler en détail de vos qualités. Assurez-vous de leur laisser assez de temps pour rédiger une lettre de qualité.
- **Mettez en valeur vos réalisations :** Présentez vos expériences et engagements de manière concise, en montrant votre détermination et vos compétences. Par exemple, impliquez-vous dans des activités parascolaires ou maintenez un bon dossier académique pour enrichir votre profil.
- **Relisez et faites réviser :** Assurez-vous que votre dossier est sans fautes et faites-le relire par quelqu'un·e d'autre pour un regard extérieur. Une candidature soignée montre votre sérieux et votre professionnalisme.
- **Multipliez les candidatures et persévérez :** Postulez à plusieurs bourses et ne vous découragez pas si vous ne réussissez pas immédiatement. Plus vous multipliez les tentatives, plus vos chances augmentent.

Maintenant, c'est à vous de postuler et de décrocher ces bourses ! Cliquez sur le lien pour accéder directement au site de l'UQTR, où vous trouverez toutes les bourses offertes.

**<http://surl.li/ykituo>**

**Important :** Consultez attentivement les critères d'admissibilité pour chaque bourse !

# Remerciements

Nous tenons particulièrement à remercier le corps professoral pour leur participation à la soirée causerie et pour leur soutien apporté aux étudiant.es dans le processus de vulgarisation. Nous tenons aussi à souligner l'aide des doctorant.e.s dans la correction des vulgarisations. Un merci particulier à Évelyne Robert-Berger, Carolanne Verdon, Alan Le Lagadec, Gabrielle Duguay, Ève Robillard et Eugénie Battisti pour leur participation aux entrevues, sans qui la sixième édition du Bulletin de la Recherche Scientifique de l'Association étudiante de psychologie (BRSAEP) n'aurait pas été possible. Nous tenons également à souligner l'engagement et le travail rigoureux des étudiant.es ayant vulgarisé.es cette année. Pour terminer, nous souhaitons remercier le Café Chasse à Sarrazin pour leur aide financière et leur succulent café lors de la soirée causerie.



BULLETIN DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE DE  
L'ASSOCIATION ÉTUDIANTE EN PSYCHOLOGIE



Association étudiante en  
PSYCHOLOGIE

DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES