UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉVALUATION DE LA FAISABILITÉ, DE LA SATISFACTION ET DES EFFETS D'UN ATELIER BREF BASÉ SUR L'APPROCHE D'ACCEPTATION ET D'ENGAGEMENT VISANT À RÉDUIRE LA PROCRASTINATION AUPRÈS D'ÉTUDIANTS POSTSECONDAIRES

ESSAI DE 3e CYCLE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
FLORENCE MÉNARD

MAI 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION) (D.Ps.)

Direction de recherche :

Frédérick Dionne, Ph. D. — directeur de recherche
Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation :

Frédérick Dionne, Ph. D. — directeur de recherche
Université du Québec à Trois-Rivières

Dominick Gamache, Ph. D. — évaluateur interne
Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Josée Tremblay, Ph. D. — évaluatrice externe
Université du Québec à Rimouski

Sommaire

La procrastination académique correspond au report inutile ou irrationnel d'une tâche scolaire, malgré la conscience des conséquences négatives et la présence d'un malaise intérieur comme l'anxiété, le découragement ou la honte. Environ la moitié de la population étudiante postsecondaire procrastine régulièrement, et le quart estime que cette habitude nuit directement à sa réussite. Ce comportement est associé à une augmentation du stress, de l'anxiété et des problèmes de santé physique, ainsi qu'à une diminution du rendement académique et de la satisfaction envers les études. Pour aborder ce problème, la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) vise à développer la flexibilité psychologique, c'est-à-dire la capacité à rester présent et à agir en cohérence avec ses valeurs, même en présence d'inconfort ou de pensées négatives. L'Atelier Express a été conçu dans le but d'offrir une intervention brève de 90 minutes, offerte en visioconférence et inspirée de l'ACT, visant à réduire la procrastination. Pour mesurer la faisabilité et les effets de l'Atelier Express, une étude exploratoire a été menée auprès d'étudiants postsecondaires québécois. L'intérêt initial fut élevé, avec 121 inscriptions. Environ la moitié des personnes inscrites ont participé à l'atelier, et dix ont rempli les questionnaires post-intervention. Une analyse pré-post a révélé une diminution significative de la procrastination, sans effet sur l'anxiété, l'épuisement scolaire, la satisfaction dans les études ou deux mesures de flexibilité psychologique. La satisfaction générale envers l'atelier était élevée. Bien que préliminaires, ces résultats suggèrent que l'Atelier Express pourrait constituer une intervention prometteuse pour réduire la procrastination académique.

Table des matières

Sommaire iii

Liste des tableaux vii

Liste des figures viii

Remerciements ix

Introduction 1

Contexte théorique 5

Procrastination : un phénomène multifactoriel 6

Définition de la procrastination 7

Prévalence de la procrastination 8

Caractéristiques démographiques 9

Conséquences de la procrastination dans la population étudiante 10

Principaux modèles explicatifs et d'intervention de la procrastination 11

Approche comportementale : première vague 11

Approche cognitive : deuxième vague 13

Approche d'acceptation et d'engagement : troisième vague 16

Processus de l'ACT et procrastination 17

Évitement expérientiel et acceptation des émotions 17

Fusion et défusion cognitive 19

Pensées passées ou futures et flexibilité attentionnelle 20

Soi contexte et soi conceptualisé 22

Manque de clarté dans les valeurs et clarté dans les valeurs 23

Évitement, inaction ou impulsivité et actions engagées 24
Appuis empiriques de l'ACT 26
Enjeux actuels dans le contexte académique et pertinence de cet essai 30
Objectifs 33
Méthode 35
Participants 36
Mesures 37
Questionnaire sociodémographique 37
Procrastination académique 37
Anxiété 38
Épuisement scolaire 39
Satisfaction dans les études 39
Action engagée 40
Fusion cognitive 40
Satisfaction à l'Atelier Express 41
Déroulement 41
Intervention : Atelier Express pour déjouer la procrastination académique 42
Plan d'analyses statistiques 46
Résultats 49
Faisabilité 50
Taux de participation et taux d'attrition 50
Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon 51

Satisfaction....56
Mesure de la satisfaction....56
Analyse thématique des commentaires....60
Points forts....60
Critiques....62
Suggestions....63
Effets à court terme....64
Discussion....66
Faisabilité....68
Satisfaction....70
Effets à court terme....71
Forces et limites de l'étude....74
Conclusion....78
Références....81

Liste des tableaux

Tableau

1 Contenu de l'Atelier Express 44

2 Données sociodémographiques 52

3 Fréquences et proportions des réponses au *Client Satisfaction Questionnaire* 57

4 Statistiques descriptives et résultats des différences de moyenne (test-*t*) pour chaque variable par point dans le temps 65

Liste des figures

Figure

1 Diagramme de flux des personnes inscrites aux ateliers 51

2 Analyse thématique des commentaires sur l'Atelier Express 61

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon directeur, Frédérick Dionne, qui m'a permis de mener à terme cet essai doctoral. Depuis le début de mon parcours, je t'ai senti disponible pour me guider dans mes réflexions et dans le processus de rédaction. Tes encouragements, tes corrections toujours empreintes de sensibilité, et ton savoir m'ont profondément marquée. Je te remercie pour cette présence constante qui a rendu ce parcours aussi formateur qu'humain. Merci également aux membres du jury pour leur lecture attentive et la pertinence de leurs remarques.

Je tiens ensuite à remercier mon conjoint, qui me soutient depuis le tout début de mon parcours. Les encouragements, ta capacité à me faire sourire dans les moments difficiles, et ton aide précieuse ont fait une réelle différence. J'ai pu compter sur toi à chaque étape, portée par la certitude que ta confiance en moi était inébranlable. Je t'aime.

La finalité de mes études universitaires ne serait pas possible sans le soutien de mes parents. Merci de m'avoir transmis votre rigueur et de m'avoir encouragée à me dépasser. C'est grâce à vous que je me suis sentie capable de me lancer dans cette aventure.

Enfin, je dis merci à mes amies, qui ont rendu ces dernières années non seulement réalisables, mais aussi amusantes. Merci pour les cafés ou les verres de vin improvisés, les discussions qui duraient bien plus longtemps que prévu, et ces parenthèses de légèreté. Je suis profondément reconnaissante de vous avoir à mes côtés.

Introduction

La procrastination est généralement définie comme le report volontaire et irrationnel d'une tâche importante, malgré la conscience des conséquences négatives qui en découleront (Klingsieck, 2013). En milieu scolaire, il s'agit d'un phénomène particulièrement répandu : près de la moitié des personnes aux études postsecondaires rapportent procrastiner de manière problématique, et un désir de réduire ce comportement est largement exprimé (Grunschel & Schopenhauer, 2015; Özer et al., 2009). Les conséquences de la procrastination académique sont multiples et bien documentées. Sur le plan psychologique, elle est associée à un bien-être affectif plus faible, à des niveaux accrus de stress et d'anxiété, ainsi qu'à un risque plus élevé de troubles mentaux tels que la dépression (Balkis & Duru, 2016; Flett et al., 2012; Rozental & Carlbring, 2014; Yang, 2021). Les personnes qui procrastinent rapportent également une moindre satisfaction de vie et dans les études (Ferrari et al., 2009). Sur le plan académique, la procrastination est liée à une diminution du rendement scolaire (Kim & Seo, 2015). Elle est aussi associée à des intentions de décrochage, notamment en raison du doute quant à l'obtention du diplôme et de l'insatisfaction dans les études (Bäulke et al., 2018; Lindner et al., 2023; Scheunemann et al., 2022).

Dans ce contexte, l'approche d'acceptation et d'engagement (ACT), issue de la troisième vague des thérapies cognitivo-comportementales, offre un cadre conceptuel pertinent pour comprendre et intervenir auprès des personnes qui procrastinent. Son

objectif central est le développement de la flexibilité psychologique, soit la capacité d'agir en cohérence avec ses valeurs malgré la présence d'expériences internes difficiles (Hayes et al., 2012). Le modèle de l'Hexaflex décrit six processus interdépendants (acceptation, défusion, soi contexte, flexibilité attentionnelle, clarification des valeurs et action engagée) dont les versants inflexibles contribuent à la détresse psychologique. Plusieurs travaux suggèrent que ce modèle est particulièrement utile pour comprendre les mécanismes psychologiques impliqués dans la procrastination. Selon une étude de la portée de 34 articles empiriques révisés par des pairs, les interventions basées sur l'ACT, offertes en ligne ou en personne, montrent des effets prometteurs sur le bien-être et la réussite académique dans la communauté étudiante (Caimano et al., 2024).

Malgré ce potentiel, plusieurs enjeux actuels dans le contexte académique soulignent la pertinence de développer des interventions adaptées. D'abord, bien que les difficultés psychologiques et la procrastination soient largement répandues chez les étudiants, les services de santé mentale universitaires demeurent sous-utilisés (Eisenberg et al., 2007). Les obstacles à la recherche d'aide incluent le désir d'autonomie, le manque de temps ou de ressources, une connaissance limitée des services disponibles, ainsi que la stigmatisation et la normalisation des difficultés (Broglia et al., 2021; Lui et al., 2022). Parallèlement, les jeunes adultes manifestent un intérêt marqué pour des services non traditionnels, notamment les applications mobiles et les communautés en ligne, perçues comme plus accessibles et compatibles avec leurs besoins (Cohen et al., 2021). Ce contexte met en lumière le potentiel des interventions numériques pour contourner les

barrières à l'aide formelle. Ensuite, bien que plusieurs programmes de promotion de la santé mentale existent dans les établissements d'enseignement, peu d'interventions ciblent spécifiquement la procrastination. Les méta-analyses dans ce domaine recensent un nombre limité d'études, souvent caractérisées par de petits échantillons, des taux d'attrition élevés et des cadres théoriques hétérogènes, ce qui limite la robustesse des conclusions actuelles (Malouff & Schutte, 2019; Rozental et al., 2018; van Eerde & Klingsieck, 2018). De plus, les variables secondaires liées au bien-être sont rarement mesurées, restreignant la compréhension globale de l'impact des interventions.

L'ACT se démarque comme une approche prometteuse, à la fois intégratrice et compatible avec des formats numériques accessibles. Elle permet de cibler les processus psychologiques centraux impliqués dans la procrastination tout en favorisant l'engagement dans des actions significatives. Toutefois, son application à la procrastination académique demeure relativement récente, et peu d'études empiriques ont évalué son efficacité spécifique. La réalisation d'une étude de faisabilité apparait donc essentielle pour vérifier l'adéquation d'une intervention ACT avec les besoins de la population étudiante et les réalités institutionnelles avant une implantation à plus grande échelle.

Contexte théorique

Le contexte théorique expose les fondements conceptuels et empiriques nécessaires pour comprendre la procrastination académique. Il présente d'abord sa nature multifactorielle, en abordant sa définition, sa prévalence et les caractéristiques démographiques qui y sont associées, ainsi que ses principales répercussions psychologiques et académiques. Un survol des modèles explicatifs et des approches d'intervention issus des trois vagues des thérapies cognitivo-comportementales est ensuite proposé, au sein duquel la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) est mise de l'avant comme modalité particulièrement pertinente pour intervenir sur la procrastination. Des liens seront également établis entre la théorie de l'ACT et les processus psychologiques impliqués dans le développement et le maintien de ce comportement. Enfin, l'analyse des enjeux actuels en milieu universitaire souligne la pertinence de développer des interventions accessibles et théoriquement cohérentes.

Procrastination : un phénomène multifactoriel

La procrastination est reconnue comme un phénomène multifactoriel dont la compréhension nécessite une approche intégrative. Cette section vise à en préciser les principaux fondements conceptuels et empiriques. Elle présentera d'abord les définitions généralement retenues dans la littérature scientifique, avant d'examiner sa prévalence dans différents contextes, notamment en milieu académique. Seront ensuite abordés les

facteurs démographiques associés à sa manifestation, suivis d'un survol des conséquences documentées, particulièrement chez les étudiants.

Définition de la procrastination

Le terme « procrastination » vient du verbe latin *procrastinare*, qui signifie littéralement « remettre à plus tard ou à un autre jour » (DeSimone, 1993). Malgré l'utilisation répétée de mots similaires au cours de l'Histoire, la procrastination, telle qu'on l'entend aujourd'hui, demeure un phénomène complexe pour lequel diverses définitions ont été avancées au fil des années (Ferrari et al., 1995; Grund & Fries, 2018; Kachgal et al., 2001; Senécal et al., 1995; Steel, 2007). Toutes les définitions modernes de la procrastination reconnaissent un élément central, soit qu'il doit y avoir un report, un retard ou une remise à plus tard d'une tâche ou d'une décision. Par exemple, pour Senécal et ses collègues (1995), la procrastination consiste à être censé effectuer une activité en toute conscience, mais échouer à se motiver pour l'effectuer dans les délais souhaités ou attendus, ce qui génère de la détresse. Pour Steel (2007), la procrastination consiste à retarder volontairement une action prévue malgré le fait que l'on s'attend à ce que ce report entraine une conséquence néfaste (p. ex., sur la performance à la tâche). À partir d'une recension des écrits, Klingsieck (2013) propose une définition, qui sera celle retenue pour cet essai doctoral : la procrastination référerait au report volontaire d'une tâche jugée nécessaire ou importante, qui est inutile ou irrationnel, amène des conséquences négatives plus importantes que les avantages attendus, et s'accompagne d'un certain degré de souffrance ou de détresse. L'auteure distingue la procrastination et le report stratégique

d'une tâche, lequel peut être vu comme ayant des conséquences positives et qui reflète une bonne gestion du temps.

Prévalence de la procrastination

Si la procrastination est un comportement occasionnel pour certaines personnes, elle peut constituer un problème chronique pour 20 % de la population adulte, se répercutant dans au moins deux sphères de leur vie (p. ex., études, travail, santé, finances; Harriott & Ferrari, 1996). Elle peut aussi être situationnelle, variant chez le même individu en fonction de la tâche ou du contexte. La procrastination académique peut être vue comme situationnelle, limitée aux tâches et activités liées à l'apprentissage et aux études (Steel & Klingsieck, 2016). Ce phénomène est courant dans les collèges et les universités. Environ la moitié des étudiants postsecondaires en seraient affectés (Özer et al., 2009; Schouwenburg, 1992; Solomon & Rothblum, 1984). Une enquête menée auprès de 2295 personnes qui étudient à l'UQTR (Service aux étudiants, 2015) indique que remettre les tâches à plus tard figure en tête des difficultés d'étude (rapportée par 23 % des répondants). En outre, la majorité des universitaires expriment un fort désir de réduire leur procrastination (Grunschel & Schopenhauer, 2015). Selon une étude auprès de 1170 personnes étudiantes, celles inscrites au collégial et au premier cycle procrastineraient davantage que celles aux cycles supérieurs, elles jugeraient ce comportement plus problématique et souhaiteraient plus souvent le réduire, surtout lors de la préparation pour les examens (Rahimi & Hall, 2021).

Caractéristiques démographiques

La prévalence et les corrélats de la procrastination semblent généralement stables à travers des échantillons issus de différentes ethnies et cultures (Ferrari et al., 2007; Klassen et al., 2009, 2010; Lu et al., 2021; Prohaska et al., 2000). Une méta-analyse récente (193 études; 106 764 participants) a examiné la relation entre la procrastination et divers facteurs démographiques (Lu et al., 2021). Les résultats indiquent que les hommes tendent à procrastiner davantage que les femmes, bien que certaines études ne rapportent aucune différence significative à ce sujet. Par ailleurs, d'autres variables, telles que le statut socioéconomique (40 études; 21 478 participants), la taille de la famille (61 études; 32 656 participants), et le domaine d'étude (42 études; 21 767 participants), ne paraissent pas constituer des facteurs déterminants de la procrastination (Lu et al., 2021). Cependant, l'hétérogénéité élevée entre les études pourrait influencer les résultats de la méta-analyse. Enfin, en ce qui concerne l'âge, une variable non examinée par Lu et ses collaborateurs, plusieurs études relèvent que les personnes plus jeunes tendent à procrastiner davantage que leurs ainés (Gröpel & Steel, 2008; Steel, 2007; Steel & Ferrari, 2013). Toutefois, l'ampleur de cette relation demeure variable selon les échantillons et les méthodologies retenues. Par exemple, une étude menée auprès de 260 étudiants de premier cycle dans une université turque n'a mis en évidence aucun effet significatif de l'âge sur la procrastination (Didem Kiliç, 2022).

Conséquences de la procrastination dans la population étudiante

Tel que le mentionnait le psychologue américain William James, « rien n'est aussi fatigant que de remettre perpétuellement une tâche inachevée » (James, 1886, p. 249). Cette citation illustre bien le fardeau psychologique de la procrastination académique. Dans la communauté étudiante, reporter continuellement les tâches scolaires nuirait à la santé psychologique et au parcours académique. D'abord, les étudiants qui procrastinent présentent un bien-être affectif plus faible (Balkis & Duru, 2016; Krause & Freund, 2014), défini par l'intensité et la fréquence des affects positifs et négatifs (Schimmack, 2008), ainsi que des niveaux de stress et d'anxiété significativement plus élevés que leurs pairs (Flett et al., 2012; Sirois, 2016a, 2016b). Ils courent aussi un risque accru de développer des troubles mentaux tels que la dépression et les troubles anxieux (Rozental & Carlbring, 2014), et rapportent une moindre satisfaction de vie et dans les études (Balkis & Duru, 2016; Yang, 2021). Par ailleurs, une étude menée auprès de 2 887 adultes révèle que la procrastination s'accompagne de regrets touchant plusieurs domaines de vie, tels que l'éducation, la parentalité, la famille, les amis, la santé et les finances (Ferrari et al., 2009). Ensuite, plusieurs études associent la procrastination à des conséquences négatives dans les études supérieures. Une baisse du rendement académique est fréquemment observée (Kim & Seo, 2015; Steel, 2007; van Eerde, 2003a). Une méta-analyse publiée en 2015 (33 études; 38 529 participants) a relevé une corrélation négative modérée entre la performance académique et la procrastination, plus marquée lorsque la performance était mesurée de façon objective, et à l'université comparativement au secondaire (Kim & Seo, 2015). Enfin, la procrastination académique semble liée aux intentions de décrochage

scolaire (Bäulke et al., 2018; Lindner et al., 2023; Scheunemann et al., 2022), notamment en raison du doute quant à l'obtention d'un diplôme universitaire (Scheunemann et al., 2022), ou d'une insatisfaction dans les études (Lindner et al., 2023), pouvant ultimement augmenter le risque de décrochage.

Principaux modèles explicatifs et d'intervention de la procrastination

Les principaux modèles explicatifs et d'intervention de la procrastination s'inspirent surtout des théories cognitives et comportementales (TCC). Depuis ses débuts dans les années 1950, avec les travaux de Pavlov, Skinner et Watson, la TCC a évolué en intégrant progressivement des dimensions comportementales, cognitives et émotionnelles. Cette évolution a permis la distinction de trois vagues de la TCC, qui seront présentées successivement dans la section suivante.

Approche comportementale : première vague

Dans l'approche comportementale, la procrastination est conçue comme un comportement renforcé par ses conséquences (Skinner, 1953). Elle persiste d'abord en raison du renforcement négatif, puisque reporter une tâche permet à l'individu d'éviter temporairement une activité perçue comme pénible ou difficile, ce qui procure un soulagement immédiat (Zentall, 2021). D'autre part, l'accès à une activité plus agréable ou stimulante par des moyens d'échappement (p. ex., regarder un film) contribue au renforcement positif du comportement. Les personnes qui procrastinent ont probablement vécu des réussites malgré qu'elles aient effectué leurs travaux scolaires à la dernière minute,

contribuant à l'association de la procrastination à un résultat favorable. Cette dynamique s'explique par les principes de contingence et de contiguïté, selon lesquels les conséquences immédiates pèsent davantage sur le comportement que celles différées dans le temps (Skinner, 1953). Ainsi, même si la procrastination peut entrainer des effets négatifs à long terme, leur éloignement temporel réduit leur influence sur le comportement présent (Zentall, 2021).

Les interventions comportementales visent à réduire la procrastination en limitant les distractions, en favorisant le contrôle du stimulus (p. ex., choisir un environnement de travail calme ou utiliser des indices pour prescrire le moment et l'endroit où il convient d'entreprendre l'action), et en exposant progressivement l'individu aux activités évitées afin de diminuer les émotions négatives associées (Chaloult et al., 2008; Rozental & Carlbring, 2014). Par ailleurs, les stratégies de gestion du temps, telles que la planification, l'établissement d'objectifs réalistes, le suivi des progrès ou le découpage des tâches, permettent aux étudiants de développer des compétences favorisant des expériences positives liées au travail accompli (Schouwenburg et al., 2004; Tuckman & Schouwenburg, 2004).

Trois publications ont évalué des interventions strictement comportementales (Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017; Tuckman & Schouwenburg, 2004; van Eerde, 2003b). Par exemple, Muñoz-Olano et Hurtado-Parrado (2017) ont examiné si la clarification d'objectifs académiques de type SMART (spécifiques, mesurables,

atteignables, réalistes, et temporellement orientés; Macleod, 2012) pouvait réduire la procrastination et l'impulsivité chez les collégiens. Les résultats, prometteurs quant à la diminution de la procrastination, demeurent toutefois à confirmer par des études de réplication. Des chercheurs critiquent que le modèle comportemental tend à réduire la procrastination à une série de comportements observables, sans tenir compte des processus cognitifs et émotionnels sous-jacents, tels que l'anxiété, les croyances négatives, ou la faible estime de soi (Rozental & Carlbring, 2014). Cela peut mener à des interventions qui n'en traitent pas les causes profondes. De plus, ces interventions reposent souvent sur la motivation extrinsèque (comme des récompenses ou des punitions) plutôt que sur le développement de la motivation intrinsèque, un concept est central dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Elle réfère à l'engagement dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure, et est lié à la réussite et au bien-être des étudiants (Howard et al., 2021). Bien qu'efficaces à court terme, les interventions comportementales ne peuvent pas conduire à des changements durables si les causes cognitives et émotionnelles ne sont pas également traitées (Rozental et al., 2018). Enfin, le modèle n'explique pas les différences individuelles (Tibbett & Ferrari, 2019; van Eerde, 2003a) : certaines personnes procrastinent souvent, d'autres moins, remettant en question l'idée qu'une même stratégie comportementale convienne à tous.

Approche cognitive : deuxième vague

Ellis et Knaus (1977) ont popularisé la première explication cognitive de la procrastination. Selon eux, la procrastination est liée à des croyances irrationnelles. Par

exemple, l'individu pourrait douter de sa capacité à mener à bien une tâche, et ainsi en retarder l'initiation. Les procrastinateurs auraient aussi une perception altérée de ce que constitue une tâche correctement accomplie, ce qui peut se traduire par des exigences trop élevées (Onwuegbuzie, 2000; Rice et al., 2012; Sirois et al., 2017). En outre, les étudiants pourraient présenter des distorsions cognitives en lien avec leur gestion du temps (Pychyl, 2013). Par exemple, un étudiant peut surestimer le temps qu'il lui reste pour réaliser une tâche ou sous-estimer le temps nécessaire pour en accomplir une. L'approche cognitive met l'accent sur le rôle des pensées dysfonctionnelles dans le développement et le maintien de la procrastination (Ellis & Knaus, 1977).

Les interventions cognitives visent à modifier ces croyances dysfonctionnelles (p. ex., « Pas la peine de débuter cette tâche, j'aurai le temps plus tard ») à l'aide de la restructuration cognitive, en agissant sur les attentes, les croyances fondamentales et les pensées automatiques négatives qui incitent à remettre les tâches à plus tard (Flett et al., 2012). Des interventions cognitives ciblent spécifiquement les pensées liées à la gestion du temps et à la détermination d'objectifs afin d'encourager une autoévaluation plus réaliste, comme en ajustant des estimations de temps trop optimistes selon les expériences passées et les obstacles possibles (van Eerde, 2000).

À notre connaissance, aucune étude ne démontre l'efficacité de méthodes d'intervention purement cognitives pour la procrastination académique. Il existe toutefois des études portant sur la combinaison des stratégies comportementales (p. ex., exposition,

activation comportementale) et cognitives (p. ex., restructuration cognitive), formant l'approche cognitive et comportementale (TCC) et représentant les interventions les plus étudiées dans le domaine de la procrastination (Pychyl & Flett, 2012). Ces interventions consistent à s'atteler aux pensées irrationnelles, à modifier le comportement de procrastination et à utiliser des techniques de gestion du temps. Elles obtiennent les plus grandes tailles d'effet par rapport aux autres types d'intervention (Rozental et al., 2018; van Eerde & Klingsieck, 2018), même si certaines limites peuvent être soulevées. D'abord, puisque les émotions jouent un rôle crucial dans la procrastination (p. ex., les personnes peuvent procrastiner en réponse au stress ou à l'ennui), une approche purement cognitive demeure insuffisante (Pychyl & Flett, 2012). Une autre limite, soulevée par Hayes et ses collègues (2013), concerne la faible prise en compte du contexte fonctionnel dans les approches cognitives et comportementales classiques. Ces interventions se centrent souvent sur l'identification et la modification de pensées dites dysfonctionnelles, sans considérer les conditions dans lesquelles ces pensées prennent sens ni les fonctions qu'elles remplissent. Enfin, agir en profondeur sur les schémas cognitifs peut exiger un engagement soutenu et prolongé dans un traitement psychologique (Rozental & Carlbring, 2014). Les personnes qui consultent pour une problématique de santé mentale peuvent être réfractaires ou ambivalentes face aux interventions cognitives, surtout si elles se sentent invalidées ou ne perçoivent pas rapidement d'amélioration (Schouwenburg et al., 2004).

Approche d'acceptation et d'engagement : troisième vague

L'ACT appartient à un ensemble d'approches qui ont pris naissance en réaction aux limites de la TCC. L'ACT repose sur le contextualisme fonctionnel, une vision de l'être humain qui considère les phénomènes psychologiques comme des interactions dynamiques entre l'individu et son contexte (Hayes et al., 2012). L'intérêt est porté sur la fonction d'une action ainsi que sur son contexte d'apparition, plutôt que sur la nature même du comportement. Plutôt que de modifier les pensées jugées dysfonctionnelles, l'ACT vise à changer le rapport de l'individu à ses symptômes, en ciblant l'adhésion à des règles rigides et la réaction aux évènements aversifs. Ancrée dans la théorie des cadres relationnels (TCR; Hayes et al., 2001, 2012), elle considère le langage comme un comportement influençant la perception et les réactions. Ainsi, l'ACT peut utiliser des interventions langagières, comme les métaphores, pour aider les individus à adopter une relation plus flexible avec leurs pensées et émotions.

L'ACT repose sur une vision transdiagnostique de la santé mentale. Elle vise à développer la flexibilité psychologique, définie par la capacité d'être pleinement en contact avec le moment présent et de modifier ses comportements afin de progresser en direction de ses valeurs, et ce, même en présence de pensées, sensations et émotions désagréables (Hayes et al., 2012). Le modèle de la flexibilité psychologique, aussi appelé Hexaflex, permet de conceptualiser six processus à la base de celle-ci. Chaque processus possède son versant flexible, lequel est conçu comme un processus thérapeutique, et inflexible, qui mènerait vers la psychopathologie ou à la détresse psychologique. Les

processus sont les suivants : (1) acceptation et évitement expérientiel, (2) défusion cognitive et fusion cognitive, (3) soi contexte et soi conceptualisé, (4) flexibilité attentionnelle et pensées futures ou passées, (5) clarté et manque de clarté dans les valeurs, et (6) l'action engagée et inactivité ou impulsivité. L'Hexaflex s'avère pertinent dans la compréhension et l'intervention auprès des individus qui présentent un problème de procrastination (Dionne et al., 2020; Glick et al., 2014). Les interventions basées sur l'ACT, qu'elles soient administrées en ligne ou en personne, sont effectivement de plus en plus utilisées auprès de la clientèle collégiale et universitaire, et elles semblent améliorer les résultats scolaires et le bien-être (Caimano et al., 2024).

Processus de l'ACT et procrastination

La prochaine section présente les raisons pour lesquelles l'ACT constitue une approche pertinente pour comprendre et intervenir sur la procrastination académique. Des liens seront effectués entre la théorie de l'ACT et les processus psychologiques probants impliqués dans le développement et le maintien de la procrastination.

Évitement expérientiel et acceptation des émotions. L'évitement expérientiel se définit comme la tendance à éviter d'entrer en contact avec ses pensées, images mentales, souvenirs, émotions ou sensations physiques difficiles (Hayes et al., 2012; Ngo & Dionne, 2018). L'évitement expérientiel est vu comme un facteur commun à diverses psychopathologies, comme les troubles anxieux, dépressifs ou liés à l'usage de substances

(Hayes et al., 2012; Levin et al., 2014). Selon l'ACT, cette stratégie favorise une rigidité comportementale, limitant la variabilité des réponses aux évènements de la vie. La méta-analyse de Webb et ses collègues (2012), portant sur 190 études, montre que la suppression d'émotions ou de pensées est inefficace pour réduire l'inconfort émotionnel et est même associée à une aggravation des symptômes psychopathologiques, tels que l'anxiété et la détresse émotionnelle.

L'ACT conçoit l'évitement expérientiel comme un élément central de la procrastination (Dionne et al., 2020). Les étudiants pourraient procrastiner afin d'éviter des émotions négatives associées aux tâches scolaires, comme la peur de l'échec, l'anxiété ou la culpabilité (Rahimi & Hall, 2021; Rahimi et al., 2023; Schraw et al., 2007). Par ailleurs, la procrastination est fortement liée à l'aversion pour la tâche, définie comme la perception d'une tâche comme étant désagréable (Blunt & Pychyl, 2000; Ferrari et al., 1998; Solomon & Rothblum, 1984). Les individus sont significativement plus susceptibles de procrastiner sur des tâches qu'ils perçoivent comme désagréables (Pychyl et al., 2000) et d'éviter les tâches qu'ils perçoivent comme ambiguës, difficiles ou stressantes (Ackerman & Gross, 2005; Pychyl et al., 2000).

Le processus thérapeutique qui cible l'évitement expérientiel est l'acceptation émotionnelle. L'acceptation émotionnelle, telle que l'entend ACT, est l'adoption d'une attitude ouverte, réceptive, souple et sans jugement à l'égard des pensées, sensations et émotions du moment (Hayes et al., 2012). L'acceptation implique une « volonté » d'entrer

délibérément en contact avec des expériences difficiles (p. ex., pensées, sensations, émotions) ou les situations qui les génèrent (Hayes et al., 2012). Ainsi, l'acceptation se distingue d'autres stratégies de régulation des émotions fréquemment étudiées qui sont basées sur une forme de modification active de l'état émotionnel en termes de qualité, de force, de durée ou de fréquence de l'émotion (Gross, 2015). L'utilisation de l'acceptation comme stratégie de régulation des émotions serait significativement et positivement liée aux affects positifs (Boemo et al., 2022).

Fusion et défusion cognitive. La fusion cognitive, dans l'ACT, est un processus par lequel les pensées exercent un fort contrôle sur la réponse affective ou comportementale (Hayes et al., 2012). Elle conduit à réagir automatiquement aux pensées et à s'y attacher involontairement. Chez les personnes qui procrastinent dans le cadre de leurs études, cela se manifesterait par des prétextes pour éviter les tâches (p. ex., « J'aurai le temps d'étudier pour cet examen plus tard »). Une analyse du contenu des croyances des procrastinateurs montre qu'ils s'autodéprécient (« Je suis trop stupide pour bénéficier de séances d'étude supplémentaires »), entretiennent des pensées hostiles envers autrui (« Ce professeur est tellement idiot que je n'arrive pas à comprendre ce travail »), déprécient leurs conditions de vie (« Je me sens désespéré lorsque cette tâche survient ») et se perçoivent comme incapables de tolérer la frustration (McCown et al., 2012). Les personnes ayant des attentes rigides en matière de réussite, qui perçoivent l'échec comme le reflet d'un manque de valeur personnelle, sont aussi souvent perfectionnistes, et seraient plus susceptibles de

remettre à plus tard leurs tâches et responsabilités académiques (Burnam et al., 2014; Seo, 2008; Sirois et al., 2017).

La défusion cognitive, le processus thérapeutique inverse, consiste à apprendre à se détacher des souvenirs, des pensées, et des inquiétudes, pour diminuer leur emprise sur le comportement (Hayes et al., 2012). Les stratégies de défusion cognitive se sont avérées bénéfiques pour diverses populations, et favorisent l'humeur positive, l'estime de soi et la flexibilité psychologique chez des personnes étudiantes en détresse clinique (Larsson et al., 2016; Masuda et al., 2010). Dans le contexte académique, la défusion peut aider les individus à se distancer de leurs prétextes et de leurs pensées nuisibles, afin d'être plus libres dans leur progression vers leurs valeurs reliées aux études (Dionne et al., 2020).

Pensées passées ou futures et flexibilité attentionnelle. Les ruminations, orientées vers le passé et associées à un état dépressif, et les inquiétudes, orientées vers le futur et associées à l'anxiété, éloignent l'individu de ce qui se passe dans l'instant présent. Ces pensées ont tendance à exercer une emprise sur le comportement et contribuent à l'inflexibilité psychologique. Les étudiants sont souvent envahis par des ruminations (Flett et al., 2012; Rebetez et al., 2018), définies comme des « pensées répétitives, prolongées et récurrentes sur soi-même, ses préoccupations et ses expériences » (Watkins, 2008, p. 163), et des rêveries (Kum et al., 2024; Rebetez et al., 2018), définies comme des « pensées indépendantes du stimulus et non liées à la tâche » (Stawarczyk et al., 2011, p. 370). Il y aurait une association entre la procrastination et un niveau plus faible de pleine

conscience, le versant flexible du processus de l'Hexaflex, dans la population étudiante postsecondaire (Glick et al., 2014; Sirois & Tosti, 2012; Yue et al., 2024), suggérant qu'une tendance à adopter un comportement irréfléchi et automatique dans la vie quotidienne pourrait jouer un rôle déterminant dans la procrastination.

Parmi toutes les composantes du modèle ACT, la flexibilité attentionnelle est celle qui se rapproche le plus des interventions basées sur la pleine conscience. Selon Kabat-Zinn (2009), la pleine conscience comporte trois caractéristiques principales, soit qu'elle est (1) une attention portée volontairement sur un objet, (2) une conscience de l'instant présent, et (3) une attention non jugeante. Les interventions basées sur la pleine conscience bénéficient d'un appui empirique considérable auprès des adultes, dans des contextes cliniques et non cliniques (Demarzo et al., 2015; Khoury et al., 2015; Spinelli et al., 2019). L'étude de Sirois et Tosti (2012) montre qu'un faible niveau de pleine conscience contribuerait à expliquer pourquoi les personnes qui procrastinent éprouvent davantage de stress. De plus, une méta-analyse comprenant 20 études (23 échantillons indépendants; 37 tailles d'effet; 14 094 participants) a révélé une corrélation négative modérée entre la procrastination et la pleine conscience en tant que trait (de l'anglais, *trait mindfulness*), soit une disposition durable à la pleine conscience (Mao et al., 2025). Bien que la plupart des protocoles ACT ne prévoient pas de pratique formelle de la méditation, ils adoptent des exercices expérientiels, des métaphores et d'autres interventions qui favorisent la pleine conscience (Hayes et al., 2012). Ainsi, en ancrant l'attention dans l'instant présent, la pleine conscience limite l'emprise des ruminations et des rêveries.

Soi contexte et soi conceptualisé. De manière générale, les individus ont tendance à faire l'expérience d'un soi conceptualisé, c'est-à-dire qu'ils s'identifient fortement aux jugements qu'ils portent sur eux-mêmes (p. ex, « Je suis une personne distraite » ou « Je suis un procrastinateur »; Hayes et al., 2012). Dans l'ACT, le soi conceptualisé est considéré comme un obstacle à la flexibilité psychologique, car la fusion avec cette image de soi peut pousser une personne à déformer la réalité pour maintenir la cohérence de son identité. L'estime de soi est d'ailleurs liée négativement à la procrastination (Duru & Balkıs, 2017; Rebetez et al., 2015; Steel, 2007), laquelle peut fonctionner comme une stratégie d'autoprotection : en reportant l'exécution d'une tâche, l'individu évite d'exposer ses compétences à une possible évaluation négative. Rebetez et ses collaborateurs (2015) ont identifié, par analyse en grappes (de l'anglais, *cluster analysis*), un sous-groupe d'individus présentant les scores de procrastination les plus élevés, caractérisé par une faible estime de soi, un faible niveau d'autorégulation, et une faible motivation extrinsèque identifiée. L'autoefficacité, soit la perception de sa capacité à accomplir une tâche (Bandura, 1986), est aussi négativement corrélée à la procrastination (Cerino, 2014; Haycock et al., 1998; Hensley, 2014; Klassen et al., 2008; Putra & Soetjiningsih, 2023; Tuckman & Sexton, 1992). C'est donc dire qu'une conceptualisation rigide du soi, avec une faible perception d'autoefficacité, favoriserait l'évitement comportemental face aux tâches perçues comme difficiles.

Le processus thérapeutique correspondant, le soi comme contexte ou soi observateur, repose sur une posture d'ouverture et de recul face aux évènements internes (pensées, émotions, souvenirs) sans s'y identifier (Hayes et al., 2012). Contrairement à la défusion cognitive, qui modifie la relation à une pensée particulière, le soi comme contexte change le point de vue à partir duquel l'expérience est observée. Dans la procrastination académique, cette posture permettrait à l'individu de reconnaitre qu'il entretient des pensées comme « Je suis incapable de réussir », mais qu'il n'a pas à se définir par ces étiquettes en voyant plutôt ses jugements mentaux comme de simples évènements psychologiques, et non comme des faits.

Manque de clarté dans les valeurs et clarté dans les valeurs. Contrairement aux objectifs, qui sont spécifiques et atteignables, les valeurs sous-tendent et guident les choix et les comportements dans une variété de situations et de contextes, afin de favoriser l'engagement dans des actions cohérentes avec ce qui compte profondément pour l'individu (Hayes et al., 2012). En ACT, l'accent est mis sur le fait que les valeurs sont choisies librement, porteuses de sens et qu'elles sont intrinsèquement motivantes, ce qui rejoint la perspective de la théorie de l'autodétermination selon laquelle l'adhésion à des valeurs intrinsèques nourrit une motivation autonome et durable. Par contre, lorsque les valeurs sont floues ou difficiles à identifier, les comportements tendent à être régis par des règles rigides, souvent déconnectées de ce qui importe réellement, ce qui peut entraîner une perte de sens (Hayes et al., 2012). Or, la motivation joue un rôle déterminant dans la procrastination, et par conséquent, influence les performances académiques (Schraw et

al., 2007; Senécal et al., 1995). Les étudiants amotivés, c'est-à-dire qui ne voient aucune raison de s'engager dans une activité, que ce soit pour des récompenses externes ou pour des satisfactions internes, ont tendance à procrastiner davantage. À l'inverse, ceux qui utilisent des stratégies basées sur la motivation intrinsèque pour aborder les contenus éducatifs procrastinent moins (Burnam et al., 2014; Cavusoglu & Karatas, 2015; Cerino, 2014).

Dans cette perspective, la clarification des valeurs permet à la personne de prendre conscience de ce qui lui tient réellement à cœur, et donc d'effectuer des changements comportementaux significatifs pour elle. Le lien entre la procrastination et la motivation intrinsèque semble d'ailleurs plus fort que celui avec la motivation extrinsèque (Cavusoglu & Karatas, 2015; Cerino, 2014). Le fait d'explorer ses valeurs en lien avec les études et de se fixer des objectifs alignés sur celles-ci est associé à un meilleur rendement scolaire (Chase et al., 2013; Morisano et al., 2010). Dans leur étude, Chase et ses collaborateurs (2013) ont comparé deux groupes d'individus aux études suivant une formation en ligne sur l'établissement d'objectifs, avec ou sans clarification des valeurs personnelles. Les participants ayant clarifié leurs valeurs ont obtenu une meilleure performance académique (GPA) au semestre suivant, suggérant qu'ils sont mieux préparés à naviguer dans les défis académiques et à maintenir leur motivation.

Évitement, inaction ou impulsivité et actions engagées. Selon Sirois et Pychyl (2013), la procrastination peut être conçue comme un échec d'autorégulation, permettant

un soulagement des émotions désagréables associées aux tâches scolaires dans l'immédiat au détriment d'objectifs à long terme. Elle constituerait ainsi une stratégie de régulation émotionnelle, comme le suggèrent des travaux montrant que des capacités d'autorégulation limitées sur les plans cognitif, motivationnel et comportemental sont associées à des niveaux élevés de procrastination académique (Howell & Watson, 2007; Rabin et al., 2011). Inversement, s'engager et persister dans une tâche scolaire aversive nécessite la capacité d'inhiber certaines réactions automatiques ou impulsives (Tice & Bratslavsky, 2000), un processus particulièrement difficile pour les procrastinateurs, la procrastination étant étroitement liée à l'impulsivité (Gustavson et al., 2014).

À l'opposé, les actions engagées sont des comportements fondés sur des valeurs personnelles, et représentent la concrétisation en action des valeurs identifiées par l'individu (Hayes et al., 2012). En ACT, la santé psychologique est soutenue par des actions qui ont du sens pour la personne, qui tendent à produire un sentiment de vitalité, de lien avec la vie, de santé et de bien-être. La qualité de vie serait augmentée lorsque la personne est en mesure de progresser en direction de ses valeurs personnelles (Dionne et al., 2013). Dans une étude réalisée auprès de personnes inscrites à l'université, l'action engagée avait un pouvoir explicatif unique et supérieur à d'autres variables, comme l'anxiété et la flexibilité psychologique, sur la procrastination académique (Gagnon et al., 2016).

Appuis empiriques de l'ACT

Un volume croissant de données empiriques porte sur l'ACT. En mars 2025, plus de 1375 études avaient évalué l'efficacité de l'ACT (ACBS, 2025), avec des résultats soutenant son efficacité auprès de la population générale dans divers domaines, ainsi que dans le traitement de troubles mentaux, comme l'anxiété et la dépression, et la douleur chronique. Dans le milieu scolaire, l'ACT suscite un intérêt croissant comme approche visant à soutenir la réussite académique et la santé mentale. Une étude de la portée a recensé 34 articles empiriques évalués par des pairs qui ont appliqué des interventions ACT auprès d'individus inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur (Caimano et al., 2024). Les interventions en ligne et en personne y étaient largement utilisées. De manière générale, les études ont montré au moins un effet positif significatif attribuable à l'intervention ACT, incluant des effets positifs sur la réduction de l'anxiété, du stress et de la détresse psychologique, ainsi que sur l'amélioration de la flexibilité psychologique. À titre d'exemple, dans un essai contrôlé randomisé réalisé auprès de 1162 personnes inscrites à l'université, un programme d'intervention de quatre semaines a pu améliorer différentes mesures de santé mentale (p. ex., dépression, anxiété) et les processus de l'Hexaflex (Viskovich & Pakenham, 2020). De plus, une étude avec un devis quasi expérimental de type pré-test post-test à réplications décalées auprès de 90 individus inscrits dans une université québécoise a rapporté qu'un programme de groupe en présentiel améliorerait la flexibilité psychologique, la santé psychologique (stress, anxiété, dépression, bien-être) et l'engagement académique, ces gains étant liés aux augmentations de flexibilité psychologique (Grégoire et al., 2016). En conclusion, ces

travaux soutiennent l'idée que les interventions ACT constituent une approche pertinente et adaptable pour soutenir la population étudiante postsecondaire, en particulier en réponse aux niveaux élevés d'anxiété et de stress qui caractérisent fréquemment cette population (Caimano et al., 2024; Grégoire et al., 2016; Viskovich & Pakenham, 2020).

Bien qu'il existe beaucoup d'études sur l'efficacité de l'ACT pour le traitement de diverses problématiques, il en existe peu sur le traitement de la procrastination académique (Ferreira et al., 2025; Gagnon et al., 2019; Glick & Orsillo, 2015; Scent & Boes, 2014; Wang et al., 2017). L'une des plus importantes provient de Wang et ses collaborateurs (2017), qui ont mené un essai contrôlé randomisé auprès de 60 personnes inscrites au premier cycle (*undergraduates*). Ils ont comparé l'effet d'une intervention basée sur l'ACT ($n = 20$) à une intervention basée sur la TCC ($n = 19$) et à un groupe contrôle ($n = 21$), chacune des interventions comportant huit séances hebdomadaires de 180 minutes. Les mesures prises immédiatement après l'intervention ont montré que les deux groupes d'intervention avaient des effets significatifs sur la procrastination et sur l'estime de soi, et que la différence entre les deux groupes d'intervention n'était pas significative. Cependant, trois mois après le traitement, ce sont seulement les participants ayant bénéficié de l'intervention ACT qui présentaient un niveau plus bas de procrastination académique. Ces résultats indiqueraient que l'ACT a des effets qui se maintiennent dans le temps.

Glick et Orsillo (2015) ont quant à eux comparé l'efficacité d'une brève intervention en ligne basée sur l'ACT à une intervention de gestion du temps auprès de 166 personnes inscrites au premier cycle et aux cycles supérieurs universitaires. Les deux interventions étaient des programmes de 20 minutes diffusés par le biais d'une vidéo en ligne et de diapositives PowerPoint correspondantes. Dans cette étude, la mesure de procrastination était basée sur le ratio du nombre de lectures réellement réalisées vers la fin du semestre et du nombre de lectures demandées à cette même date. Les résultats révèlent que les interventions n'ont pas conduit à des différences statistiquement significatives entre les groupes sur la mesure proposée de la procrastination autorapportée, ni sur la quantité objective de lectures complétées, bien que la tendance soit en faveur de la gestion du temps.

Récemment, Ferreira et ses collaborateurs (2025) ont évalué de manière préliminaire l'acceptabilité, la faisabilité et les effets potentiels de l'intervention « STOP Procrastination ». L'échantillon de l'étude comprenait 11 participants, âgés de 20 à 42 ans. L'intervention comprend 10 séances de groupe hebdomadaires de 90 minutes en face à face avec un psychologue, et quatre séances de consolidation de 30 minutes. Des différences significatives ont été constatées entre le départ, le milieu et la fin de l'intervention en ce qui concerne la flexibilité psychologique. L'autocompassion s'est améliorée de manière significative entre le milieu et la fin de l'intervention (p = 0,027). Les participants ont également déclaré que l'intervention était acceptable et utile. Les résultats demeurent préliminaires. Par conséquent, plusieurs limites doivent être prises en

compte, comme la taille réduite et la nature non représentative de l'échantillon, la sélection non randomisée des participants et l'absence d'un groupe témoin et de mesures de suivi ne permettent pas de déduire l'efficacité de l'intervention STOP de manière concluante.

Une étude pilote a évalué la faisabilité, l'acceptabilité et les effets d'une intervention en ligne autoadministrée via une plateforme Web auprès de 36 personnes étudiantes, dans un format pré-post sans groupe contrôle (Gagnon et al., 2019). L'intervention comprenait huit modules, chacun ciblant un aspect du modèle ACT de flexibilité psychologique, avec des lectures et des exercices pratiques pour renforcer l'engagement envers des actions cohérentes avec ses valeurs. Après l'intervention, la procrastination diminuait et les actions engagées augmentaient significativement dans l'échantillon, l'approche étant jugée faisable, acceptable et utile. Toutefois, les résultats doivent être interprétés avec prudence en raison de la petite taille de l'échantillon, de l'absence de groupe contrôle et du devis pré-post, qui limitent la validité interne et la généralisation des effets observés.

L'étude de Scent et Boes (2014) décrit une intervention brève basée sur l'ACT, structurée en deux ateliers de groupe d'environ une heure et demie chacune, visant à réduire la procrastination et à augmenter la flexibilité psychologique dans la population étudiante universitaire. Les auteurs mentionnent que les ateliers auraient augmenté la flexibilité psychologique, et les commentaires recueillis suggéraient que les ateliers étaient appréciés et avaient généré une diminution de la procrastination. L'article présente le contenu et les stratégies de l'atelier, mais manque de détails clairs sur la méthodologie

empirique : il n'y a pas de description complète du nombre de participants, de critères d'inclusion, de mesures standardisées, ni de résultats quantitatifs robustes, ce qui limite l'évaluation scientifique de l'efficacité de l'intervention.

En conclusion, très peu d'interventions visant à réduire la procrastination pour les personnes étudiantes au niveau collégial et universitaire ont été étudiées empiriquement. Cette rareté des études, combinée aux enjeux méthodologiques relevés, met en évidence la nécessité de mieux comprendre les défis propres au contexte des études et de préciser la pertinence d'interventions fondées sur l'ACT pour y répondre. La section suivante examine ainsi les enjeux actuels auxquels font face les étudiants et situe l'importance du présent essai dans ce paysage.

Enjeux actuels dans le contexte académique et pertinence de cet essai

Bien que l'ACT paraisse comme une approche pertinente pour soutenir les personnes aux études postsecondaires aux prises avec un problème de procrastination, certains enjeux doivent être considérés. Premièrement, les troubles mentaux et les difficultés associées à la procrastination sont largement répandus dans la communauté étudiante (Balkis & Duru, 2016; Kim & Seo, 2015; Li et al., 2022; Steel, 2007), mais les services universitaires de santé mentale demeurent sous-utilisés (Eisenberg et al., 2007). Une revue systématique récente a mis en évidence plusieurs obstacles majeurs à la recherche d'aide dans cette population (Lui et al., 2022). L'un des plus fréquemment rapportés est le désir d'autonomie, c'est-à-dire la préférence à gérer ses difficultés seul. D'autres barrières

externes, telles que le manque de temps, de ressources financières, ou une mauvaise connaissance des services disponibles, freinent également la demande d'aide. À cela s'ajoutent la stigmatisation, la méconnaissance des symptômes de santé mentale, et une tendance à banaliser ou normaliser les difficultés (Broglia et al., 2021).

Deuxièmement, les jeunes adultes manifestent un intérêt marqué pour des services de santé mentale non traditionnels (par ex. : applications mobiles, communautés de soutien en ligne, bibliothérapie), souvent perçus comme plus accessibles. Une enquête menée à auprès d'adolescents et de jeunes adultes en 2019 a permis de détailler l'utilisation et les préférences en termes de services en santé mentale de ces deux groupes. Parmi les 203 participants, âgés de 17 à 37 ans, la majorité a indiqué qu'ils étaient autant prêts et intéressés à utiliser des services non traditionnels pour traiter ou gérer les problèmes de santé mentale que des services traditionnels, comme un suivi individuel avec un professionnel de la santé (Cohen et al., 2021). Près d'un tiers des participants ont indiqué utiliser des applications mobiles (31,73 %) et des communautés en ligne (32,69 %) pour traiter ou gérer leur problème de santé mentale. Selon cette étude, l'accessibilité perçue et la fiabilité de ces outils sont des facteurs déterminants dans leur volonté d'utilisation, ce qui souligne le potentiel des interventions numériques pour surmonter les barrières identifiées plus haut.

Troisièmement, bien que des programmes de promotion de la santé mentale soient offerts dans les établissements d'enseignement, peu d'interventions ciblent spécifiquement

la procrastination. Les méta-analyses les plus récentes recensent entre 12 et 24 études évaluant l'efficacité (Malouff & Schutte, 2019; Rozental et al., 2018; van Eerde & Klingsieck, 2018), avec des tailles d'effets variant de petites (Rozental et al., 2018) à larges (Malouff & Schutte, 2019; van Eerde & Klingsieck, 2018). Ces études présentent plusieurs limites statistiques et méthodologiques, comme l'exclusion d'études faute de données complètes, de petits échantillons (souvent moins de 50 participants), et des taux d'attrition élevés rarement analysés, ce qui peut biaiser l'estimation des effets (Rozental et al., 2018). De plus, peu d'études mesurent des variables secondaires (anxiété, qualité de vie, bien-être), restreignant la compréhension globale de l'impact des interventions. Enfin, la plupart ne partagent pas de cadre théorique : certaines combinent des techniques issues de diverses approches, tandis que d'autres s'appuient uniquement sur des résultats empiriques (van Eerde, 2003a; van Eerde & Klingsieck, 2018).

Quatrièmement, bien que peu d'études empiriques n'aient encore été menées à ce sujet, l'ACT se démarque comme une approche prometteuse pour comprendre et traiter la procrastination académique, en proposant un modèle intégrateur et unificateur. L'ACT offre un angle d'intervention qui permet à la fois de cibler les causes émotionnelles profondes et de favoriser l'engagement dans des actions significatives. De plus, l'ACT s'intègre aisément dans des formats numériques, ce qui en fait une candidate intéressante pour des interventions accessibles et évolutives auprès des personnes étudiantes. Toutefois, l'ACT demeure relativement novatrice dans le contexte de la procrastination académique : à ce jour, peu d'études rigoureuses ont évalué son efficacité spécifique, et

davantage de recherches empiriques sont nécessaires pour valider ses effets à court et à long terme.

Cinquièmement, dans un contexte où peu de données empiriques existent sur ce type d'intervention, la réalisation d'une étude de faisabilité est indiquée (Bowen et al., 2009). Celle-ci permet de vérifier l'adéquation de l'intervention avec les besoins de la population étudiante et les réalités institutionnelles, avant d'envisager une implantation de l'intervention à grande échelle.

Cette étude répond en partie aux limites énoncées ci-haut, en proposant une intervention brève de 90 minutes, qui intègre des stratégies d'autosoins basées sur l'ACT. Le format en visioconférence a été choisi afin de favoriser l'accessibilité du service, de limiter les barrières à la recherche de soutien et de diminuer les coûts de prestation de services.

Objectifs

L'étude poursuit trois objectifs généraux, soit d'évaluer la faisabilité, la satisfaction et les effets autorapportés immédiats de l'Atelier Express. Le premier objectif comprend trois critères : (1) mesurer le taux de participation, c'est-à-dire le nombre de personnes présentes comparativement au nombre de personnes inscrites; (2) documenter l'attrition, soit le pourcentage de participants ayant abandonné l'étude avant l'évaluation post-test (en comparant le nombre de pré-tests complétés au nombre de post-tests); et (3) comparer

les caractéristiques des différents sous-groupes de participants (présents, absents, ou n'ayant pas complété les mesures). Le deuxième objectif vise à évaluer la satisfaction globale, en recueillant des données quantitatives et qualitatives quant à la perception des participants concernant le format, la durée, le contenu, l'animation (clarté, rythme) et la pertinence perçue de l'intervention. Le troisième objectif vise à mesurer six variables en pré et en post intervention : la fréquence de la procrastination académique (variable principale), trois indicateurs de santé psychologique (anxiété, épuisement scolaire, satisfaction dans les études; variables secondaires) et deux processus centraux de l'ACT dans la compréhension de la procrastination et dans le développement de la flexibilité psychologique, soit l'action engagée et la fusion cognitive (variables de processus).

Méthode

La section consacrée à la méthodologie comprend une description des participantes et participants ainsi que des instruments de mesure retenus. Elle présente également le déroulement de l'étude, l'intervention et le plan d'analyses statistiques.

Participants

Les participants devaient être francophones et étudier dans un cégep ou une université au Québec, et être âgés de 17 ans ou plus. Aucun critère d'exclusion n'a été ciblé. L'étude comprend deux échantillons. Le premier comprend des participants recrutés par le partage d'un lien vers le site Web de l'étude via les médias sociaux (Facebook et Instagram), dans les pavillons universitaires de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et en collaboration avec le Service aux étudiants de l'UQTR. Ils étaient invités à remplir l'entièreté des mesures pré-test et post-test. Les participants qui ont complété toutes les mesures étaient inscrits au tirage de huit chèques cadeaux, sous forme de cartes de crédit prépayées, d'un montant de 25 $. Le deuxième échantillon comprend des participants recrutés par le Services à la communauté universitaire de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Ces étudiants ont été exclusivement invités à répondre au questionnaire de satisfaction après avoir assisté à l'Atelier Express. Le projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche – Psychologie et Psychoéducation de l'UQTR, et un certificat portant le numéro CERPPE-23-21-07.06 a été émis le 7 septembre 2023.

Mesures

Plusieurs variables ont été mesurées dans le cadre de cette étude, à partir d'une banque interactive de questions (BIQ) hébergée par l'UQTR. Un questionnaire sociodémographique a été administré avant l'Atelier Express. Une série de questionnaires autorapportés mesurant la variable principale, les variables secondaires et les variables de processus, a été administrée avant l'intervention et une semaine après la participation à l'Atelier Express. Un questionnaire de satisfaction a été également rempli immédiatement à la suite de la participation.

Questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire a été créé par l'équipe de recherche et permet d'identifier les caractéristiques démographiques de l'échantillon, entre autres : l'âge, le genre, le domaine d'étude et la nationalité. Il mesure également des caractéristiques liées aux études, comme le régime d'étude, le contexte d'enseignement (à distance ou en présentiel, temps plein ou partiel), le cycle d'études, l'implication sur le marché du travail, le contexte familial (enfant à charge) et la présence d'un trouble d'apprentissage.

Procrastination académique

La *Pure Procrastination Scale* (PPS; Rebetez et al., 2014; Steel, 2010) est un questionnaire autoadministré de onze items. Il a été traduit et validé dans sa version française (Rebetez et al., 2014). Voici quelques exemples d'énoncés : « Je me dis sans cesse je le ferai demain » et « Je n'arrive pas à faire les choses à temps ». Les participants

répondent sur une échelle de Likert en cinq points allant de *très rarement ou pas vrai pour moi* (1) à *très souvent ou toujours vrai pour moi* (5). Les réponses sont additionnées pour créer un score de procrastination générale. Les scores les plus élevés reflètent un niveau de procrastination plus élevé. La validité interne est considérée comme très bonne, avec un alpha de Cronbach de 0,89 dans l'étude de validation (Rebetez et al., 2014). Dans la présente étude, il est de 0,97, ce qui pourrait s'expliquer par l'homogénéité de l'échantillon et par une variabilité plus faible des réponses, ce qui tend à augmenter les corrélations inter-items.

Anxiété

L'*Échelle de trouble d'anxiété généralisée* (*Generalized Anxiety Disorder*; GAD-7; Spitzer et al., 2006) est un questionnaire autorapporté de sept items qui évalue la sévérité des symptômes de l'anxiété généralisée. Il a été traduit et validé dans sa version française (Micoulaud-Franchi et al., 2016). Les participants répondent à chaque item (p. ex., « Difficulté à se détendre ») en indiquant à quel point ils ont été dérangés par celui-ci au cours des deux dernières semaines, selon une échelle de Likert de quatre points (0 = *pas du tout*, 1 = *plusieurs jours*, 2 = *plus de la moitié des jours*, 3 = *presque tous les jours*). Un score total est calculé en additionnant les sept items. Les scores les plus élevés reflètent un niveau d'anxiété plus élevé. La validation de la version française a montré une excellente cohérence interne, avec un alpha de Cronbach de 0,90 (Micoulaud-Franchi et al., 2016). Dans la présente étude, l'alpha de Cronbach est de 0,93.

Épuisement scolaire

La version française du *School Burnout Inventory* (Meylan et al., 2015; Salmela-Aro et al., 2009) permet de mesurer l'épuisement scolaire à l'aide de neuf items. Les participants indiquent à quel point ils sont d'accord avec chaque énoncé (p. ex., « Je me sens accablé·e par mon travail scolaire ») dans les 30 derniers jours, à l'aide d'une échelle Likert de 6 points allant de *complètement faux* (1) à *complètement vrai* (6). L'épuisement scolaire est mesuré à l'aide de trois sous-échelles, soit l'épuisement face aux demandes de l'école, le cynisme à l'égard du sens de l'école, et le sentiment d'inadéquation. Les réponses sont additionnées pour former un score total ou trois scores pour les sous-échelles mentionnées précédemment. Plus le score est élevé, plus l'épuisement est élevé. La validation de la version française a montré une très bonne cohérence interne, avec un alpha de Cronbach de 0,82 (Meylan et al., 2015). Dans la présente étude, l'alpha de Cronbach est de 0,89.

Satisfaction dans les études

L'*Échelle de satisfaction dans les études* (ESDE; Vallerand & Bissonnette, 1990) est un questionnaire autorapporté de cinq items qui évalue de manière globale et subjective la satisfaction dans les études. Le questionnaire a été validé dans un échantillon francophone (Vallerand & Bissonnette, 1990). Les participants doivent indiquer à quel degré les énoncés, tels que « Si je pouvais recommencer mes études, je n'y changerais presque rien », leur correspondent à l'aide d'une échelle Likert de sept points, allant de *pas du tout* (1) à *tout à fait* (7). L'ESDE présente une bonne cohérence interne dans l'étude

de validation ($0,75 < \alpha < 0,85$; Vallerand & Bissonnette, 1990), et dans la présente étude ($\alpha = 0,88$).

Action engagée

La mesure dans laquelle un individu s'investit dans des actions engagées a été évaluée à l'aide de la version française du *Committed Action Questionnaire* (CAQ-8; Gagnon et al., 2017). Ce questionnaire de huit items est composé de deux sous-échelles évaluant à la fois l'aspect négatif et l'aspect positif de l'action engagée. Les réponses sont évaluées sur une échelle de type Likert en sept points allant de *jamais vrai* (0) à *toujours vrai* (6). Voici des exemples de questions : « Lorsqu'un objectif est difficile à atteindre, je suis capable de faire de petits pas pour y parvenir » et « Si je me sens en détresse ou découragé, je laisse tomber mes engagements ». Les scores des items négatifs sont inversés pour créer un score total de l'action engagée. Le CAQ-8 a montré une bonne fiabilité dans des travaux antérieurs avec un alpha de Cronbach de 0,87 pour l'ensemble de l'échelle (McCracken, 2013). Dans la présente étude, l'alpha de Cronbach est de 0,95, ce qui est très élevé et donc pourrait s'expliquer par l'homogénéité de l'échantillon et par une variabilité plus faible des réponses, ce qui tend à augmenter les corrélations inter-items.

Fusion cognitive

La version française du *Questionnaire de fusion cognitive* (*Cognitive Fusion Questionnaire*; CFQ; Dionne et al., 2016; Gillanders et al., 2014) permet de mesurer la tendance du participant à fusionner avec ses pensées, soit un processus de flexibilité

psychologique dans l'ACT appelé fusion cognitive. Le participant doit inscrire à quel point les sept affirmations sont vraies, à l'aide d'une échelle de type Likert en sept points allant de *jamais vrai* (0) à *toujours vrai* (6). Un exemple d'énoncé est « J'ai tendance à être très pris par mes pensées ». La cohérence interne est satisfaisante avec un alpha de 0,93 à 0,94 pour les trois échantillons l'étude de Dionne et ses collègues (2016). Dans la présente étude, l'alpha de Cronbach est de 0,94.

Satisfaction à l'Atelier Express

Le *Client Satisfaction Questionnaire-8* (CSQ-8; Attkisson & Zwick, 1982) est une mesure brève en huit items de la satisfaction globale des clients à un service. L'instrument de mesure comporte quatre choix de réponses, où « 1 » indique le degré de satisfaction le plus faible et « 4 », le plus élevé. La somme des scores aux items permet d'obtenir un score global. Dans le cadre de cette recherche, les participants ont aussi été amenés à laisser leurs commentaires ou leurs suggestions à la fin du questionnaire. L'alpha de Cronbach du CSQ-8 est de 0,93 dans la présente étude.

Déroulement

Les étudiants du premier échantillon ont pu s'inscrire à l'Atelier Express à partir d'un site Web (www.uqtr.ca/proc). Lors de l'inscription à l'atelier, une adresse courriel était demandée afin d'envoyer le lien Zoom ainsi que pour transmettre les questionnaires. Cette méthode a permis aux participants d'assister à l'Atelier Express, peu importe s'ils avaient répondu aux questionnaires pré-test. De cette façon, le taux de participation obtenu à

l'Atelier Express reflète plus fidèlement l'utilisation de l'intervention par la population cible. Avant de répondre aux questionnaires pré-test, les participants devaient indiquer leur âge ainsi que leur établissement d'enseignement, afin de vérifier leur admissibilité à l'étude. Une lettre d'information et de consentement décrivant le projet devait être lue par le participant, et ce dernier devait donner son consentement de manière électronique avant de pouvoir remplir les questionnaires. Des rappels étaient envoyés une semaine avant l'Atelier Express, la veille et le jour même. Au moment de l'Atelier Express, les noms et adresses courriel des personnes connectées ont été recueillis, afin de comptabiliser le taux de participation. À la fin de l'intervention, un lien vers le CSQ-8 était envoyé dans le clavardage et par courriel aux participants. Une semaine plus tard, les questionnaires post-test étaient envoyés aux participants qui avaient assisté à l'intervention. Un rappel leur a été envoyé environ sept jours après l'envoi initial.

Les étudiants du deuxième échantillon pouvaient s'inscrire à l'Atelier Express via le site Web du Services à la communauté universitaire de l'UQAR. Aucun questionnaire n'a pu leur être envoyés avant l'atelier. À la fin de l'intervention, un lien vers le formulaire d'informations et de consentement et le CSQ-8 était envoyé par courriel aux participants.

Intervention : Atelier Express pour déjouer la procrastination académique

L'intervention est d'une durée de 90 minutes et est offerte sur la plateforme Zoom Pro (mode synchrone). Le contenu de l'atelier a été développé par un psychologue formé à l'ACT et une doctorante en psychologie. Il est basé sur le livre *Déjouer la procrastination pour réussir et survivre à vos études : Une méthode scientifique basée sur*

l'approche d'acceptation et d'engagement (Dionne et al., 2020) et sur les travaux de Steven C. Hayes sur l'ACT (Hayes et al., 2012). L'atelier comprend d'abord de l'information sur la procrastination (définition, prévalence, fonction), sur ses conséquences négatives à long terme et sur l'approche d'acceptation et d'engagement. Huit stratégies sont ensuite présentées, lesquelles combinent des aspects didactiques et des aspects expérientiels (p. ex., exercice en sous-groupe, mise en pratique, réflexion personnelle). Le Tableau 1 présente le contenu de l'Atelier Express, plus précisément l'intention de chacune des stratégies et les informations transmises tout au long de l'intervention, ainsi que les exercices pratiques réalisés pendant l'intervention et à la suite de l'intervention.

L'atelier a été présenté à six reprises durant les sessions d'automne 2023 et d'hiver 2024 à l'UQTR , et à une occasion à l'hiver 2025 à l'UQAR. L'atelier à l'UQTR est animé par deux personnes étudiant au doctorat en psychologie, sous la supervision d'une personne enseignante et psychologue, et l'atelier à l'UQAR a été animé par une étudiante au doctorat en psychologie et le professeur superviseur psychologue. Les participants ont été invités à remplir des questionnaires post-test immédiatement après l'atelier (questionnaire de satisfaction), et une semaine après (questionnaires sur les indicateurs de procrastination et de santé mentale).

Tableau 1

Contenu de l'Atelier Express

Stratégie	Intention	Pendant l'Atelier Express	À la suite de l'Atelier Express
1. Devenir un bon observateur	Observer ses comportements de procrastination avec curiosité et bienveillance. pour mieux les comprendre.	– Réfléchir à la question « Qu'est-ce que vous faites pour procrastiner? » en sous-groupes.	– Observer le comportement de procrastination lorsqu'il survient.
2. Donner du sens aux études	Relier ses actions quotidiennes à ce qui donne du sens à ses études et à ses valeurs personnelles.	– Effectuer un exercice d'écriture automatique « J'étudie en … parce que ».	– Se connecter à ses valeurs lorsqu'une tâche scolaire est déplaisante.
3. Aligner les actions aux valeurs	Définir l'action engagée et transformer ses valeurs en gestes concrets.	– Métaphore de la croisée des chemins. – Mettre en pratique des stratégies de priorisation des tâches.	– Utiliser des stratégies de priorisation des tâches (dresser la liste des tâches, classer les tâches selon leur niveau de priorité ou d'urgence, se fixer des objectifs SMART). – Utiliser des stratégies de gestion du temps (technique Pomodoro).
4. Éloigner les distracteurs	Réduire l'influence des distracteurs pour rester concentré sur les actions importantes.	– Énumérer les distracteurs probables à la réalisation d'une tâche scolaire, et réfléchir à des moyens concrets de les minimiser.	– Planifier les distracteurs à éloigner.

Tableau 1

Contenu de l'Atelier Express (suite)

Stratégie	Intention	Pendant l'Atelier Express	À la suite de l'Atelier Express
5. Accepter les émotions qui viennent avec les études	Reconnaitre et accueillir les émotions inconfortables plutôt que de les éviter.	– Effectuer un exercice de pleine conscience. – Pratiquer l'exercice « surfer sur la vague ». – Métaphore « s'asseoir avec le malaise ».	– Utiliser des stratégies d'acceptation des émotions.
6. Prendre conscience de ses prétextes	Identifier les pensées et excuses qui alimentent la procrastination afin de prendre du recul (défusion cognitive) et d'agir malgré leur présence.	– Partager dans le clavardage les prétextes pour procrastiner. – Se reconnaitre dans les 5 catégories de prétextes. – Si dire « j'ai la pensée que » ou changer le « mais » par le « et ».	– Utiliser les stratégies de défusion cognitives lorsqu'un prétexte motive la procrastination.
7. S'ancrer dans le moment présent	Développer sa capacité d'attention à l'instant présent pour mieux s'engager dans ses études.	– Effectuer un exercice de pleine conscience de la respiration.	– Pratiquer de la méditation formelle ou des exercices informels de pleine conscience.
8. Interagir différemment avec soi-même	Cultiver une attitude d'autocompassion et de bienveillance envers soi dans les moments de difficulté.	– Se référer au guide à l'autocompassion en trois étapes.	– Pratiquer l'autocompassion au quotidien.

Plan d'analyses statistiques

Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics (Version 27). Afin de répondre au premier objectif, soit d'évaluer la faisabilité de l'Atelier Express, des statistiques descriptives ont été d'abord présentées. Plus précisément, un diagramme de flux détaillé a servi à calculer les taux de participation et d'attrition. Des analyses statistiques ont également permis de décrire les trois groupes de participants : (1) ceux et ceux ayant complété toutes les mesures, (2) ceux présents à l'atelier mais n'ayant pas rempli le post-test, et (3) ceux inscrits mais absents à l'atelier. Pour comparer les trois groupes sur les variables continues (âge, procrastination, anxiété, épuisement scolaire, satisfaction dans les études, actions engagées, fusion cognitive), des ANOVAs univariées ont été utilisées. Les postulats de bases ont été vérifiés (normalité à chaque niveau de la variable dépendante, homogénéité de la variance et indépendance des scores). Si l'ANOVA révélait une différence significative, des comparaisons a posteriori ont été complétées avec le test de Turkey afin de repérer où se situent les différences de moyennes. Pour les variables catégorielles (sexe, genre, origine ethnique, cycle d'études, régime d'étude, emploi étudiant, situation maritale, enfants à charge, diagnostic d'un trouble d'apprentissage, services adaptés reçus, si la procrastination est un problème pour eux), une série de test khi² de Pearson a été réalisée. Enfin, le score total au CSQ-8, ainsi que les données descriptives associées à chaque question, ont permis d'évaluer la satisfaction de l'Atelier Express. À la fin du CSQ-8, les participants avaient la possibilité de formuler des commentaires et suggestions concernant l'Atelier Express. Ces données qualitatives ont été soumises à une analyse thématique menée par les chercheurs de l'étude

et assistée par l'intelligence artificielle générative (IA). Puisque l'utilisation d'outils d'IA dans l'analyse qualitative est de plus en plus reconnue comme une stratégie pertinente pour faciliter le codage, structurer les catégories et enrichir l'interprétation des données tout en optimisant le temps de traitement (Bijker et al., 2024; Morgan, 2023; Wachinger et al., 2024), le modèle GPT-4 (ChatGPT) a été utilisé comme soutien à l'identification préliminaire des thèmes et à la synthèse des contenus. La démarche s'est déroulée en plusieurs étapes. D'abord, les commentaires ont été exportés et préalablement nettoyés (correction des coquilles, retrait des identifiants personnels). À la suite de l'identification et au regroupement des thèmes principaux par la chercheure principale, ChatGPT a généré des propositions de thèmes et des résumés synthétiques du contenu. Enfin, ces propositions ont été examinées de manière critique et raffinées par les chercheurs afin d'assurer la validité, la cohérence interne et la fidélité interprétative. L'analyse a ainsi combiné une assistance automatisée et un jugement expert, de façon itérative.

Pour évaluer les effets perçus à court terme de l'intervention sur les six variables mesurées (procrastination académique, anxiété, épuisement scolaire, satisfaction dans les études, action engagée, fusion cognitive), des tests *t* pour échantillons appariés ont été calculés. Les effets ont été considérés statistiquement significatifs à $p < 0{,}05$. Les différents postulats du test *t* ont été vérifiés (étendue, normalité, scores extrêmes). Premièrement, les variables continues de la banque de données variaient suffisamment. Deuxièmement, la normalité de la distribution des scores a été vérifiée à l'aide des indices de symétrie (*skewness*; +/-2) et d'aplatissement (*kurtosis*; +/-7). Dans l'échantillon, toutes

les variables continues pouvaient être considérées comme normales. En effet, les indices de symétrie se situaient entre -1,29 et 0,63, et les indices d'aplatissement se situaient entre -1,57 et 1,89. Troisièmement, les scores ont été considérés comme extrêmes si leurs scores Z se situaient à l'extérieur de l'intervalle -3,29 et +3,29, puisqu'on considère qu'il y a peu de probabilité (0,01 %) que ce résultat soit dû au hasard et qu'il fasse partie d'une distribution normale lorsqu'il dépasse cette valeur. Dans l'ensemble des données recueillies, un seul score extrême a été repéré (score au PPS au pré-test, score Z = -3,50). Puisqu'il concerne la variable principale, que la variable est distribuée normalement et que le taux d'attrition est très élevé, le score a été conservé.

Résultats

Cette section présente d'abord les résultats portant sur la faisabilité de l'Atelier Express. Elle expose ensuite les résultats des tests *t* calculant les effets perçus à court terme de l'intervention sur les six variables mesurées.

Faisabilité

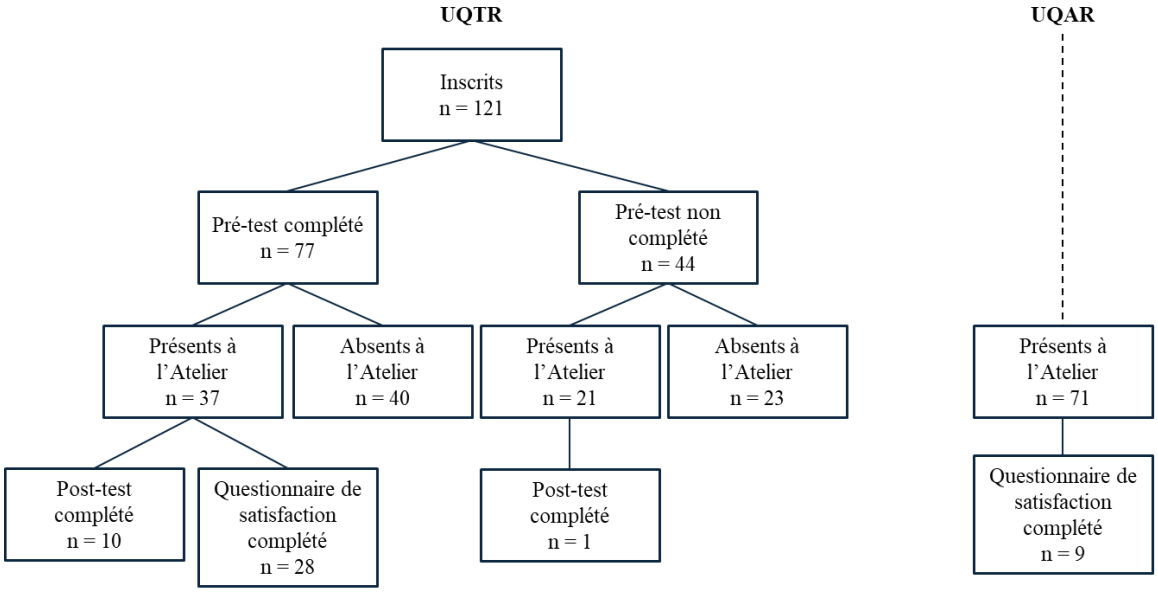
L'évaluation de la faisabilité de l'Atelier Express comprenait trois critères. Il s'agissait de mesurer la participation à l'Atelier Express, examiner l'attrition entre les pré-tests et les post-tests, et dresser le profil des différents types de participants (ceux ayant complété toutes les mesures, ceux présents mais sans post-test, et ceux inscrits mais absents).

Taux de participation et taux d'attrition

La Figure 1 illustre les différentes étapes de participation à l'Atelier Express, d'une part aux ateliers offerts à l'UQTR dans le contexte du projet de recherche, et d'autre part à l'atelier offert à l'UQAR. Sur les 121 personnes qui se sont inscrites à l'Atelier Express à l'UQTR, 77 avaient préalablement répondu au questionnaire pré-test (63,6 %), parmi lesquelles 37 ont assisté à l'intervention, et 10 ont répondu au questionnaire post-test, une semaine plus tard, ce qui ne représente que 27,1 % des personnes ayant accepté de participer au projet de recherche et ayant été présentes à l'Atelier Express.

Figure 1

Diagramme de flux des personnes inscrites aux ateliers



Parmi les personnes qui n'ont pas complété le questionnaire pré-test, 21 étaient tout de même présentes à l'Atelier. De ce fait, le taux d'attrition réel (personnes inscrites comparativement aux personnes présentes) est de 52,1 %. Lors de la tenue de l'Atelier Express à l'UQAR, 71 personnes se sont connectées le jour de l'Atelier Express, parmi lesquelles neuf ont répondu au CSQ-8.

Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon

Le Tableau 2 présente la description sociodémographique de l'échantillon qui a complété le pré-test (n = 77), répartie selon trois groupes de participation à l'étude : ceux qui étaient absents, ceux qui ont assisté à l'Atelier Express, et ceux ayant complété les deux temps de mesure. L'âge moyen est de 29,01 (é.-t. = 9,58).

Tableau 2

Données sociodémographiques

Variable	Absents		Présents		A complété le pré et post-test	
	Fréquence	Proportion (%)	Fréquence	Proportion (%)	Fréquence	Proportion (%)
Sexe						
Femme	30	76,9	25	89,3	5	50,0
Homme	9	23,1	3	10,7	5	50,0
Genre						
Femme	28	71,8	25	89,3	5	50,0
Homme	9	23,1	3	10,7	5	50,0
Autre	2	5,1	0	0,0	0	0,0
Origine ethnique						
Caucasien	28	71,8	21	75,0	8	80,0
Noir	8	20,5	4	14,3	0	0,0
Asiatique	0	0,0	2	7,1	0	0,0
Latino ou hispanique	1	2,6	1	3,6	2	20,0
Originaire du Moyen-Orient	1	2,6	0	0,0	0	0,0
Originaire du Maghreb	1	2,6	0	0,0	0	0,0
Cycle d’études						
Collégial	13	33,3	10	35,7	1	10,0
Premier cycle (université)	10	25,6	11	39,3	4	40,0
Cycles supérieurs (université)	15	41,1	5	25,0	5	50,0
Régime d’étude						
Temps plein	35	89,7	17	60,7	10	100
Temps partiel	4	10,3	11	39,3	0	0,0

Tableau 2

Données sociodémographiques (suite)

Variable	Absents		Présents		A complété le pré et post-test	
	Fréquence	Proportion (%)	Fréquence	Proportion (%)	Fréquence	Proportion (%)
Emploi étudiant						
Oui	24	61,5	23	82,1	8	80,0
Non	15	38,5	5	17,9	2	20,0
Situation maritale						
Célibataire	19	48,7	14	50,0	5	50,0
Conjoint.e de fait	12	30,8	9	32,1	4	40,0
Divorcé	1	2,6	0	0,0	0	0,0
Marié	6	15,4	3	10,7	0	0,0
Autre	1	2,6	2	7,1	1	10,0
Enfant(s) à la charge						
Aucun	30	76,9	21	75,0	0	90,0
1	3	7,7	2	7,1	1	10,0
2	3	7,7	3	10,7	0	0,0
3	0	0,0	1	3,6	0	0,0
Données manquantes	3	7,7	1	3,6	0	0,0
Diagnostic de trouble d’apprentissage						
Oui	12	30,8	13	46,4	3	30,0
Non	27	69,2	15	53,9	7	70,0

Pour chaque variable, le tableau indique la fréquence absolue (nombre de participants) et la proportion en pourcentage (%) au sein de chaque groupe. Dans l'ensemble, la majorité des participants étaient des femmes, mais la proportion de femmes variait selon les groupes : 89,3 % chez les présents, 76,9 % chez les absents, et seulement 50 % chez ceux ayant complété le pré et post-test. En ce qui concerne le régime d'études, 100 % des participants ayant complété les deux temps de mesure étaient inscrits à temps plein, tandis que les autres groupes comptaient aussi des personnes étudiant à temps partiel (39,3 % chez les présents, 10,3% chez les absents). Les personnes étudiant aux cycles supérieurs représentaient la moitié (50 %) des participants ayant complété le pré et post-test, alors qu'ils étaient moins nombreux dans les groupes absents (41,1 %) et présents (25,0 %). Enfin, le diagnostic de trouble d'apprentissage était rapporté par 46,4 % des présents, 30,8 % des absents, et 30 % des participants ayant complété les deux temps.

La vérification de différents postulats est préalable aux calculs des ANOVA. Pour toutes les variables continues de l'étude, le postulat de la normalité était respecté dans les trois groupes, avec des indices de symétrie variant entre -2,05 et 1,53 et des indices d'aplatissement variant entre -1,73 et 4,28. Cela indique que la distribution de l'erreur d'échantillonnage était normale. Considérant que les groupes ne sont pas égaux, les différents ratios ont été examinés. Le ratio entre le plus grand groupe et le plus petit groupe était inférieur à 4:1, et le ratio entre la plus grande et la plus petite variance était inférieur à 10:1 ($F_{max} = 5,86$), donc l'hétérogénéité n'était pas problématique et le postulat d'homoscédasticité était respecté. Par convention, l'alpha critique utilisé pour les analyses

était de 0,05. L'ANOVA simple a révélé que le niveau de procrastination différait de manière significative selon leur groupe de participation (F[2, 67] = 3,354, p = 0,041) . La taille d'effet rapportée est le $\omega^{2,}$ car il une mesure moins biaisée que le h^2 (Keselman, 1975). Le calcul de la taille d'effet a révélé un effet moyen ($\omega^2 = 0,06$) du groupe de participation sur le niveau de procrastination (Cohen, 1988). En d'autres mots, le fait que les participants aient participé ou répondu à tous les temps de mesure semble expliquer 6 % de la variance de leur procrastination. Pour identifier où se situent les différences, le test de Tukey a été utilisé. Selon le test de Tukey, ce sont les participants qui ont assisté à l'Atelier Express sans avoir complété tous les temps de mesure ($M = 45,15$) qui présentaient un niveau de procrastination significativement plus élevé que ceux absents à l'Atelier Express ($M = 40,29$), avec un $p = 0,05$. Aucune autre différence a été observée entre les groupes pour les variables continues.

Les résultats du test du khi² de Pearson, qui permettent de comparer les groupes lorsque les variables sont catégorielles, indiquaient une association significative, $\chi^2(2, N = 77) = 6,66,\ p = 0,036$ du genre. L'examen des fréquences a montré que les hommes étaient proportionnellement plus nombreux dans le groupe absent (52,9 %) comparativement aux autres groupes (17,6 % chez les présents à l'atelier, 29,4 % chez ceux ayant complété tous les temps de mesure). En revanche, les femmes étaient plus représentées parmi les présents à l'atelier (41,7 %) et moins nombreuses à avoir complété tous les temps de mesure (8,3 %). Une association significative a aussi été observée entre le régime d'étude et le groupe de participation, $\chi^2(2, 77) = 11,54$, $p = 0,003$. Les étudiants

à temps partiel étaient nettement plus nombreux dans le groupe de personnes présentes à l'atelier, alors que les étudiants à temps plein étaient plus représentés dans les groupes de personnes absentes et de personnes ayant complété tous les temps de mesure. Aucune autre différence n'a été observée entre les groupes pour les variables catégorielles.

Satisfaction

Dans un premier temps, l'évaluation de la satisfaction des participants à l'Atelier Express est réalisée grâce à l'interprétation du score total au CSQ-8, ainsi que les données descriptives associées à chaque question. Dans un deuxième temps, les commentaires et suggestions concernant l'Atelier Express ont été soumises à une analyse thématique menée par les chercheurs de l'étude et assistée par l'IA.

Mesure de la satisfaction

L'évaluation de l'Atelier Express a été menée à travers deux contextes universitaires distincts : dans un premier temps, à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), dans un cadre de projet de recherche, et dans un deuxième temps, à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), dans un contexte d'intervention offerte par les services à la communauté universitaire. Les résultats du CSQ-8 sont détaillés dans le Tableau 3.

Tableau 3

Fréquences et proportions des réponses au Client Satisfaction Questionnaire

Questions au CSQ-8	Fréquence (%)		
	UQTR	UQAR	Total
1. Comment évaluez-vous la qualité de cet atelier pour la procrastination que vous avez reçu?			
Médiocre	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Moyenne	2 (7,1)	0 (0,0)	2 (5,4)
Bonne	14 (50,0)	4 (44,4)	18 (48,6)
Excellente	12 (42,9)	5 (55,6)	17 (45,9)
2. Avez-vous obtenu le type de service auquel vous vous attendiez?			
Non, absolument pas	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Non, pas vraiment	2 (7,1)	0 (0,0)	2 (5,4)
Oui, globalement	9 (32,1)	4 (44,4)	13 (35,1)
Oui, tout à fait	7 (60,7)	5 (55,6)	22 (59,5)
3. À quel point notre Atelier Express pour déjouer la procrastination a-t-il répondu à vos besoins?			
À peu près tous mes besoins ont été satisfaits	10 (35,7)	2 (22,2)	12 (32,4)
La plupart de mes besoins ont été satisfaits	13 (46,4)	5 (55,6)	18 (48,6)
Seuls quelques-uns de mes besoins ont été satisfaits	4 (14,3)	2 (22,2)	6 (16,2)
Aucun de mes besoins n'a été satisfait	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
4. Si un de vos amis avait besoin d'une aide similaire, lui recommanderiez-vous notre Atelier Express pour déjouer la procrastination?			
Non, absolument pas	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Non, je ne pense pas	2 (7,1)	2 (22,2)	4 (10,8)
Oui, je pense	3 (10,7)	1 (11,1)	4 (10,8)
Oui, absolument	23 (82,1)	6 (66,7)	29 (78,4)

Tableau 3

Fréquences et proportions des réponses au Client Satisfaction Questionnaire (suite)

Questions au CSQ-8	Fréquence (%)		
	UQTR	UQAR	Total
5. Le programme que vous avez effectué vous a-t-il aidé à faire face de façon plus efficace à vos problèmes?			
Oui, ils m'ont beaucoup aidé	13 (46,4)	4 (44,4)	17 (45,9)
Oui, ils m'ont un peu aidé	10 (35,7)	5 (55,6)	15 (40,5)
Non, ils ne m'ont pas aidé	4 (14,3)	0 (0,0)	4 (10,8)
Non, ils semblent avoir aggravé les choses	1 (3,6)	0 (0,0)	1 (2,7)
6. À quel point êtes-vous satisfait de l'ensemble de l'aide que vous avez reçu au cours de l'Atelier?			
Assez insatisfait	1 (3,6)	0 (0,0)	1 (2,7)
Indifférent ou légèrement insatisfait	3 (10,7)	0 (0,0)	3 (8,3)
Globalement satisfait	8 (28,6)	4 (44,4)	12 (32,4)
Très satisfait	16 (57,1)	5 (55,6)	21 (56,8)
7. D'une manière globale et générale, à quel point êtes-vous satisfait de l'Atelier Express que vous avez réalisé?			
Assez insatisfait	1 (3,6)	0	1 (2,7)
Indifférent ou légèrement insatisfait	3 (10,7)	2 (22,2)	5 (13,5)
Globalement satisfait	8 (28,6)	3 (33,3)	11 (29,7)
Très satisfait	16 (57,1)	4 (44,4)	20 (54,1)
8. Si vous aviez à nouveau besoin d'aide, retourneriez-vous à notre Atelier Express?			
Non, absolument pas	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Non, je ne pense pas	7 (25,0)	0 (0,0)	7 (18,9)
Oui, je pense	5 (17,9)	6 (66,7)	11 (29,7)
Oui, absolument	16 (57,1)	3 (33,3)	19 (51,4)

À l'UQTR, 28 personnes ont répondu au CSQ-8 à la suite de l'atelier. Le score moyen obtenu au CSQ-8 était de 27,11 sur 32 (écart-type = 4,38), indiquant un haut niveau de satisfaction générale. Sur l'ensemble des répondants, 92,9 % ont évalué la qualité de l'atelier comme bonne (50,0 %) ou excellente (42,9 %), 92,8 % ont déclaré qu'ils recommanderaient l'atelier à un ami ayant besoin d'un soutien similaire (« Oui, je pense », 10,7 %; « Oui, absolument », 82,1 %), et 92,8 % ont indiqué avoir reçu le type de service auquel ils s'attendaient (« Oui, globalement », 32,1 %; « Oui, tout à fait », 60,7 %). En ce qui concerne la satisfaction globale, 85,7 % se sont dit très satisfaits (57,1 %) ou satisfaits (28,6 %) de l'aide reçue. Enfin, 82,1 % estimaient que l'atelier les a aidés à faire face de manière plus efficace à leurs difficultés liées à la procrastination académique.

À l'UQAR, neuf personnes ont répondu au CSQ-8. Le score moyen obtenu au questionnaire était identique à celui observé à l'UQTR, soit 27,11 sur 32 (écart-type = 4,46). Les résultats indiquaient également un haut niveau de satisfaction. L'ensemble des participants (100,0 %) ont évalué la qualité de l'atelier comme bonne (44,4 %) ou excellente (55,6 %), 77,8 % ont mentionné qu'ils recommanderaient l'atelier à un ami vivant une problématique similaire (« Oui, je pense », 11,1 %; « Oui, absolument », 66,7 %), et tous les participants (100,0 %) ont affirmé avoir reçu le type de service auquel ils s'attendaient. Concernant la satisfaction globale, 77,8 % se sont dit très satisfaits (33,3 %) ou satisfaits (44,4 %) de l'atelier. Enfin, 100,0 % ont indiqué que l'atelier les avait aidés à mieux faire face à leurs difficultés.

Analyse thématique des commentaires

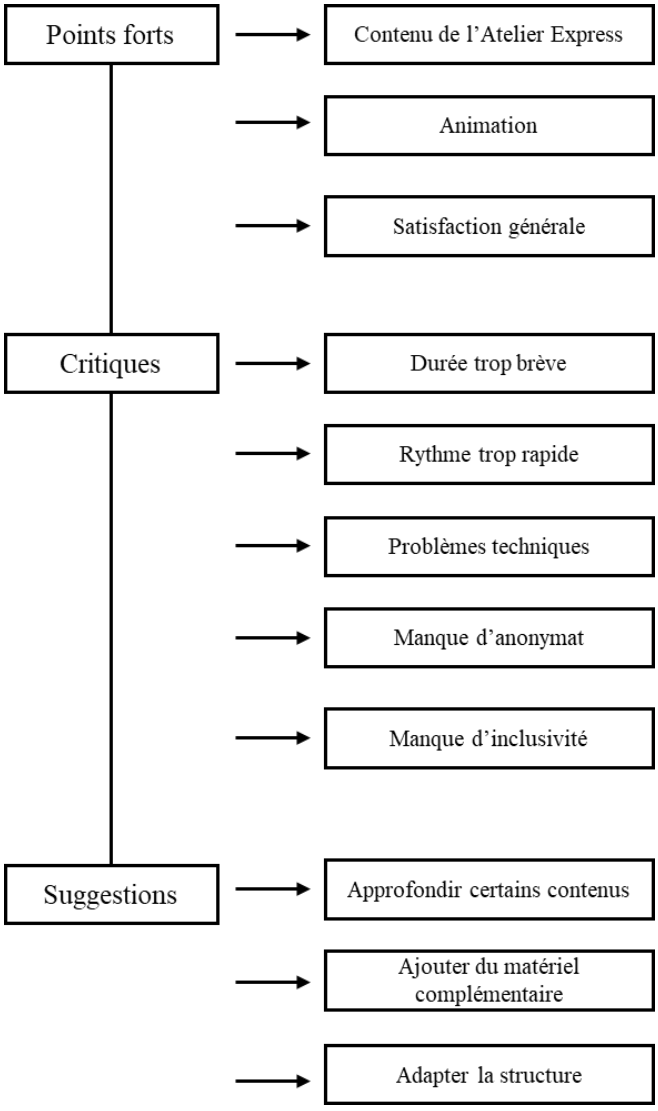
Les commentaires recueillis à la suite des ateliers ont permis d'obtenir des informations supplémentaires sur l'expérience vécue par les participants. L'analyse thématique a été structurée en trois rubriques, qui regroupent les commentaires selon les questions formulées aux participants à la fin du CSQ-8. Les deux premières rubriques, soient les points forts de l'Atelier Express et les critiques soulevées par les participants, sont liées à l'énoncé suivant : « Si vous avez des commentaires sur l'Atelier Express pour déjouer la procrastination, veuillez les inscrire ici ». La troisième rubrique regroupe les suggestions des participants, et est donc liée à l'énoncé « Si vous avez des suggestions à nous faire part concernant l'Atelier Express pour déjouer la procrastination, veuillez les inscrire ici ». La Figure 2 présente une synthèse des résultats, organisée sous la forme d'un arbre thématique.

Points forts

Les participants ont rapporté plusieurs points forts de l'Atelier Express, qui se regroupent en trois thèmes : le contenu de l'Atelier Express, l'animation et la satisfaction générale. D'abord, trente mentions dans les commentaires soulignent la pertinence globale du contenu, sa clarté, sa structure, ainsi que l'appréciation des stratégies proposées. Comme l'exprime un participant : « En fait, j'ai beaucoup aimé les informations transmises durant l'atelier, c'est concret ». Une autre ajoute : « Je trouve l'atelier vraiment pertinent et très intéressant ». Plus particulièrement, la clarté des explications théoriques et la pertinence du volet psychologique portant sur les causes de la procrastination ont été

Figure 2

Analyse thématique de la satisfaction de l'Atelier Express



appréciées : « J'ai adoré le volet psychologique et les raisons pour lesquelles nous procrastinons ». En plus, les activités proposées dans le volet expérientiel de l'Atelier Express ont été bien reçues, comme en témoigne ce commentaire : « *J'ai bien aimé les activités de réflexions individuelles ou en petits groupes* ». Ensuite, la qualité de

l'animation a été reconnue : « *Vraiment une belle présentation bien structurée et bien présentée* ». Enfin, quatre personnes ont mentionné n'avoir aucun commentaire ou suggestion, ce qui peut indiquer une satisfaction générale de l'Atelier Express.

Critiques

Neuf commentaires exprimant des aspects négatifs de l'Atelier Express ont été recueillis. Ceux-ci abordent cinq éléments, soit la durée, le rythme, des problèmes techniques, les exercices en groupe, et un manque d'inclusivité. Premièrement, le format express, bien qu'annoncé, a été perçu comme limitant en matière d'approfondissement du contenu présenté. Les commentaires traduisent une impression que le thème abordé mérite davantage de temps. Par exemple, une personne mentionne « *J'aurais aimé en apprendre davantage, mais je comprends qu'il s'agit d'un format express* ». Deuxièmement, quatre participants ont émis des critiques sur le rythme de l'atelier, jugé parfois trop rapide pour permettre une assimilation adéquate du contenu. Cela a affecté certaines activités, comme la méditation. Ce commentaire en témoigne de manière explicite :

> « *Il y avait beaucoup d'informations très importantes, mais tout a été livré tellement vite que j'avais la difficulté à suivre les idées. Les stratégies présentées sont intéressantes et valables, mais je n'ai pas d'impression que j'étais capable de bien les intégrer* ».

Troisièmement, un problème technique a nui à l'expérience de participants, soit la qualité de l'audio qui était inégale. Quatrièmement, une réticence à être associé à cette problématique a été exprimée, notamment par une participante ayant préféré rester en retrait lors d'une activité en sous-groupe. Cinquièmement, deux commentaires soulignent

une limite d'inclusivité dans l'approche de l'atelier, en particulier en ce qui concerne les personnes vivant des formes plus complexes ou atypiques de procrastination. Une première participante indique explicitement : « *Je ne suis pas sûr que vous ayez pris en considération les obstacles liés à la neurodiversité pour s'attaquer à la procrastination* ». Ce commentaire suggère que l'atelier, bien qu'utile dans son ensemble, ne tient pas compte des obstacles spécifiques rencontrés par les personnes neurodivergentes. Un autre commentaire va dans le même sens, exprimant que « *L'atelier semble s'adresser à des gens fonctionnels* », et non à ceux qui vivent une procrastination chronique ou sévère.

Suggestions

Plusieurs suggestions constructives ont été émises. Trois commentaires soulignent le souhait d'approfondir certaines dimensions abordées dans l'atelier, comme une exploration plus détaillée des distorsions cognitives liées à la procrastination ou encore des pistes de solution davantage développées. À cet effet, une proposition concrète consiste à offrir des liens vers du matériel complémentaire à consulter de façon autonome après l'atelier, permettant ainsi de prolonger la réflexion. Enfin, une suggestion plus structurelle propose de scinder l'atelier en au moins deux volets. Cela permettrait non seulement de couvrir la matière plus en profondeur, mais aussi de mettre en pratique des stratégies entre les volets et de faire un retour avec les participants par la suite. En outres, les interventions pourraient être mieux adaptées aux différents profils de participants, selon qu'ils ou elles vivent une procrastination plus fonctionnelle ou chronique.

Effets à court terme

Afin d'évaluer les effets potentiels de l'Atelier Express sur la procrastination académique et des variables associées, des analyses t pour échantillons appariés ont été menées auprès des participants ($n = 10$) ayant complété les mesures pré et post intervention (voir le Tableau 4 pour les résultats détaillés). Une diminution statistiquement significative de la procrastination académique a été observée, telle que mesurée par la PPS, avec une moyenne passant de 44,70 ($ÉT = 7,53$) en pré-test à 40,40 ($ÉT = 12,74$) en post-test ($t[(9)] = 2,060$, $p = 0,035$).

En ce qui concerne les variables mesurées en lien avec la santé mentale, les résultats n'ont révélé aucune différence statistiquement significative entre les scores obtenus avant et après la participation à l'atelier. Une légère diminution de l'anxiété générale a été observée ($t[8] = 0,885$, $p = 0,20$), de même qu'une tendance à la hausse de la satisfaction dans les études ($t[9] = -1,064$, $p = 0,16$). L'épuisement scolaire semble également avoir légèrement diminué ($t[8] = -1,460$, $p = 0,09$).

Tableau 4

Statistiques descriptives et résultats des différences de moyenne (test-t) pour chaque variable par point dans le temps

	Groupe (n = 10)						
	Pré		Post		Test t		
	M	*ÉT*	*M*	*ÉT*	*t*	*dl*	*p*
PPS	44,70	7,53	40,40	12,74	2,060	9	0,035
GAD-7	8,78	5,95	8,00	6,56	0,885	8	0,201
ESDE	18,00	8,55	20,50	7,92	-1,064	9	0,157
SBI	38,78	10,63	36,00	10,39	-1,460	8	0,085
CAQ	26,89	9,54	29,33	9,06	-0,889	8	0,200
CFQ	30,29	12,35	27,28	16,29	0,586	8	0,287

Note. *M* = moyenne; *ÉT* = Écart-Type; PPS = Échelle de procrastination; GAD-7 = Échelle d'anxiété; ESDE = Échelle de satisfaction dans les études; SBI = Échelle d'épuisement scolaire; CAQ = Questionnaire sur l'action engagée; CFQ = Questionnaire de fusion cognitive.

Enfin, les résultats aux mesures des processus de la flexibilité psychologique n'ont révélé aucune différence statistiquement significative. Une légère augmentation de l'action engagée a été notée (t[8] = -0,889, p = 0,20) , tandis qu'une légère diminution de la fusion cognitive a été constatée (t[8] = 0,586, p = 0,29).

Discussion

Cet essai doctoral évaluait la faisabilité, la satisfaction et les effets à court terme d'un atelier bref basé sur l'ACT visant à réduire la procrastination académique dans le contexte d'études postsecondaires. De façon plus spécifique, il cherchait à évaluer l'effet de l'atelier sur le niveau de procrastination et sur d'autres variables secondaires associées à la problématique.

En résumé, l'analyse de la faisabilité (objectif 1) a montré un fort intérêt pour l'Atelier Express, mais un écart notable entre l'inscription et la participation réelle, ainsi qu'un engagement limité après l'intervention. L'atelier a principalement rejoint des étudiantes, mais aussi des personnes provenant de divers niveaux d'études et conciliant travail et études, ce qui témoigne de son accessibilité. Une proportion importante de l'échantillon a déclaré vivre avec des troubles d'apprentissage, suggérant que l'atelier répond à des besoins spécifiques. La satisfaction globale (objectif 2) a aussi été évaluée comme élevée. Les résultats aux analyses statistiques (objectif 3) ont indiqué que l'Atelier Express pourrait contribuer à réduire la procrastination académique, avec une taille d'effet qualifiée de moyenne ($\omega^2 = 0,06$), bien qu'aucune amélioration significative n'ait été observée pour l'anxiété ou les processus de l'ACT. Ces résultats pourraient s'expliquer par la brièveté de l'intervention et le délai trop court de la mesure post-test pour intégrer les stratégies proposées.

Faisabilité

L'intérêt pour l'Atelier Express s'est reflété dans le nombre d'inscriptions, mais l'analyse des données a révélé une attrition significative entre l'intention et la participation réelle. À l'UQTR, seules 52,1 % des personnes inscrites ont effectivement assisté à l'atelier (répondants et non-répondants aux questionnaires), ce qui souligne un écart entre l'intérêt initial et l'engagement concret. Ce taux d'attrition avant le début de l'intervention s'inscrit dans le haut de la fourchette généralement observée dans les programmes de traitement psychologique en ligne, qui se situent entre 4 % et 52 % (Melville et al., 2010). De plus, bien que 63,6 % des inscrits aient complété le pré-test, le taux de réponse au post-test une semaine après l'intervention était particulièrement faible (27,1 % des participants), limitant ainsi la possibilité d'en évaluer les effets. Certains individus non-répondants au pré-test ont tout de même participé à l'atelier, ce qui montre que l'engagement ne dépend pas strictement de la volonté initiale de participer au projet de recherche. Il a également été observé que les hommes étaient significativement plus nombreux à s'absenter à l'Atelier Express que les femmes. Comme démontré dans une revue systématique, cette tendance a aussi été observée dans d'autres études d'interventions en ligne, dans lesquelles le genre féminin prédisait l'adhérence aux interventions psychologiques autodirigées en ligne (Beatty & Binnion, 2016). La population ciblée par l'Atelier Express pourrait aussi contribuer à l'attrition observée avant le début de l'intervention. Plusieurs des facteurs identifiés dans un revue systématique, notamment le manque de temps perçu, sont compatibles avec une tendance

à reporter ou éviter les activités associées à un inconfort anticipé, comme dans le contexte de la procrastination.

L'analyse des caractéristiques sociodémographiques des participants à l'atelier a révélé des tendances quant aux profils rejoints par l'Atelier Express. L'atelier semble davantage attirer un public féminin (89,3 % des participants présents). Cette proportion est supérieure à celle des femmes de la population étudiante postsecondaire au Québec (58,1 %; Statistique Canada, 2024a), ce qui suggère que les hommes pourraient être moins intéressés par l'Atelier Express. Ce résultat s'inscrit dans un ensemble de travaux montrant que les femmes consultent plus fréquemment tous les types de professionnels de santé pour des raisons liées à la santé mentale (Cox, 2014). En matière de diversité ethnoculturelle, 75 % des participants se sont déclarés caucasiens, une proportion relativement proche des statistiques générales (77,9 % des étudiants postsecondaires au Québec; Statistique Canada, 2024b). Toutefois, l'atelier gagnerait à mieux rejoindre les étudiants racisés ou issus de minorités culturelles. L'atelier parvient à toucher des étudiants de divers niveaux d'études, favorisant ainsi son accessibilité. De plus, 71,4 % des participants occupaient un emploi, ce qui montre que l'offre est adaptée aux réalités des étudiants qui concilient travail et études. À l'échelle nationale, seuls 8,6 % des étudiants universitaires et 4,8 % des collégiens exercent une activité professionnelle (Statistique Canada, 2024c). La proportion d'étudiants à temps partiel parmi les participants (39,3 %) était nettement plus élevée que dans la population étudiante générale au Québec, où 23,86 % sont inscrits dans un régime d'étude à temps partiel (Statistique

Canada, 2024a). Un aspect notable est que 36,4 % des personnes intéressées par l'Atelier Express, et 42,1 % de celles ayant participé, ont rapport. un diagnostic de trouble d'apprentissage. C'est une proportion élevée, considérant que dans les établissements postsecondaires, la prévalence de trouble déficitaire de l'attention se situe entre 2 et 12 %, alors que celle des troubles d'apprentissage serait de 4 % (Morris et al., 2018; Nugent & Smart, 2014). L'atelier répondrait bien à un besoin spécifique de cette population (p. ex., besoin d'accompagnement, stratégies d'apprentissage, soutien). Il est à noter que les services d'aide aux étudiants de l'UQTR et de l'UQAR ont contribué aux efforts de recrutement, ce qui pourrait aussi expliquer pourquoi une aussi grande proportion de participants présentent des difficultés d'apprentissage. En conclusion, les tendances sociodémographiques suggèrent qu'une adaptation de l'intervention serait souhaitable pour accroître sa portée auprès des groupes moins bien rejoints.

Satisfaction

L'évaluation de l'Atelier Express a mis en évidence un fort niveau de satisfaction parmi les participants, malgré certaines limites dans l'engagement post-intervention. Les scores élevés obtenus au CSQ-8 dans les deux universités (27,11 sur 32) témoignent d'une satisfaction globale marquée, renforcée par des taux élevés de recommandations et d'adéquation entre les attentes des étudiants et le contenu proposé. L'analyse thématique des commentaires recueillis à la suite de l'Atelier Express a permis de mieux cerner l'expérience subjective des participants, au-delà des indicateurs quantitatifs de satisfaction. Les résultats ont révélé une appréciation globalement positive de l'atelier,

tout en mettant en lumière certaines limites et suggestions d'amélioration concernant entre autres la durée et le rythme. Ces résultats suggèrent que, bien que l'Atelier Express soit globalement bien accueilli, certains ajustements pourraient optimiser sa réceptivité et son efficacité auprès d'un public plus large. Par ailleurs, une intervention de bibliothérapie de cinq semaines sur la procrastination académique basée sur l'ACT a récemment été complétée par 37 personnes étudiant à l'UQTR dans le cadre d'une étude avec un protocole prépost sans groupe contrôle (Béliveau, 2025). Les résultats en lien avec la satisfaction envers l'intervention sont comparables à ceux obtenus dans la présente étude, en ce sens que l'intervention était généralement perçue comme étant de bonne qualité, utile pour faire face à leur problème de procrastination et bien structurée. Près du tiers des répondants (31 %) auraient préféré avoir plus de temps pour accomplir les lectures. La critique de la durée semble récurrente, même dans des formats aux temporalités très différentes. Cette critique ne serait peut-être pas propre au format, mais à la nature même du problème ciblé ou à l'approche utilisée. Effectivement, l'ACT propose des stratégies qui exigent des réflexions profondes et une mise en pratique quotidienne, ce qui pourrait faire émerger une sensation de manque de temps, même dans des interventions de plus longue durée.

Effets à court terme

Les résultats ont révélé que l'Atelier Express pourrait potentiellement réduire les comportements de procrastination, et s'inscrivent ainsi dans la continuité des travaux ayant évalué le potentiel d'interventions basées sur l'ACT pour réduire la procrastination

académique. Par exemple, dans une étude pilote qui visait à évaluer les effets et la faisabilité d'une intervention basée sur l'ACT en ligne sur neuf semaines, les résultats ont aussi montré une diminution significative du score moyen de procrastination entre la période pré-intervention et la période post-intervention (Gagnon et al., 2019). L'intervention de 20 minutes proposée par Glick et Orsillo (2015) n'a quant à elle pas mis en évidence d'effet significatif sur la procrastination, ce qui suggère qu'un certain seuil minimal d'exposition pourrait être nécessaire pour produire un changement mesurable. En effet, Wang et ses collègues (2017) ont observé des diminutions significatives de la procrastination dans un protocole beaucoup plus intensif, comprenant huit séances hebdomadaires de trois heures, et ont rapporté un maintien des effets trois mois plus tard uniquement dans le groupe ACT. Dans ce contexte, il est plausible que l'Atelier Express d'une durée de 90 minutes, ait exercé une influence sur les niveaux de procrastination. Même une exposition brève aux processus de l'ACT pourrait produire des effets immédiats sur la tendance à procrastiner, tout en se situant à mi-chemin entre les interventions très courtes et celles plus intensives décrites dans la littérature. Cependant, la taille restreinte de l'échantillon empêche de conclure avec certitude que la diminution observée dépasse ce que l'on pourrait attendre du hasard ou d'une fluctuation normale des comportements de procrastination.

Les symptômes d'anxiété et certains processus de l'ACT se sont légèrement améliorés après la participation à l'Atelier Express, bien que les résultats ne soient pas significatifs avec au seuil de 0,05. Il n'est donc pas possible de conclure sur l'impact de

l'intervention sur ces aspects. Toutefois, il est important de rappeler que la significativité statistique ne constitue qu'un indicateur parmi d'autres pour évaluer l'effet d'une intervention. Par ailleurs, aucune intervention ACT menée en une seule séance n'a, à ce jour, permis de mettre en évidence un effet immédiat sur ces variables. Par exemple, l'amélioration mesurée quant à la flexibilité psychologique et l'autocompassion après l'intervention « STOP Procrastination » s'insère dans un protocole s'échelonnant sur dix semaines (Ferreira et al., 2025). Il est donc plausible que l'absence d'effets significatifs s'explique par le fait que la prise de mesure immédiatement après l'atelier ne laisse pas suffisamment de temps aux participants pour intégrer les concepts, expérimenter les stratégies proposées et observer des changements concrets dans leur fonctionnement. Cette intégration semble exiger un accompagnement psychologique plus soutenu.

En conclusion, l'Atelier Express apparait comme une intervention brève utile pour favoriser une meilleure compréhension de la procrastination et amorcer un changement. Bien que des ajustements mineurs doivent être envisagés, notamment en termes de rythme, de durée et d'approfondissement des contenus, les résultats soutiennent la pertinence de cette intervention dans les milieux postsecondaires. Le passage d'un projet de recherche (UQTR) à un déploiement dans un contexte de service (UQAR) montre aussi que l'atelier peut s'adapter à différents contextes d'application de l'intervention.

Forces et limites de l'étude

Bien que cette étude apporte des informations pertinentes sur la faisabilité, la satisfaction et l'efficacité perçue de l'Atelier Express, certaines limites méthodologiques doivent être prises en compte. Premièrement, le devis pré-expérimental utilisé ne permettait pas de comparer les résultats à un groupe contrôle, ce qui limite la possibilité d'établir un lien causal entre l'Atelier Express et les effets observés. La mise en place d'un essai contrôlé randomisé constituerait une avenue pertinente pour de futures recherches, puisqu'elle permettrait de distinguer plus clairement les effets spécifiques de l'intervention des influences externes, comme le passage du temps ou d'autres facteurs contextuels.

Deuxièmement, les tailles d'effet n'ont pas été interprétées pour les variables secondaires de l'étude. Dans le futur, l'examen des tailles d'effet et d'indices de changement cliniquement significatifs permettrait d'obtenir une lecture plus nuancée de l'impact potentiel de l'Atelier Express, même en présence de résultats non significatifs. Ces indicateurs offrent une perspective complémentaire, en distinguant les effets qui sont statistiquement détectables de ceux qui pourraient être pertinents sur le plan clinique ou fonctionnel pour les participants.

Troisièmement, bien que fréquent dans les interventions en ligne ou auprès de cette clientèle, le taux d'attrition élevé constitue un obstacle à la fiabilité des conclusions. Cette diminution du nombre de données recueillies limite la capacité à effectuer des analyses

approfondies, notamment en contrôlant certaines variables sociodémographiques. Il existe plusieurs raisons potentielles qui pourraient expliquer l'abandon constaté. Ces raisons incluent des contraintes de temps, l'oubli, une motivation fluctuante influencée par des émotions ou des impulsions passagères, ou une charge cognitive trop élevée associée au protocole de recherche, en particulier la complétion de questionnaires avant et après l'atelier. Il serait pertinent d'examiner plus systématiquement les facteurs influençant la participation et la rétention, par exemple au moyen d'un court questionnaire auprès des personnes qui se désistent. En diversifiant le profil des participants, il serait aussi possible d'analyser plus finement les facteurs influençant l'adhésion à l'atelier et la façon dont ses effets varient selon les sous-groupes étudiés. Pour ce faire, un protocole de recrutement appliqués dans plusieurs Cégeps et universités de différentes régions serait à envisager. Mieux comprendre ce phénomène permettrait d'ajuster l'intervention afin d'en maximiser l'accessibilité et l'attractivité, et ainsi de réduire l'attrition dans de futures études.

Quatrièmement, les résultats révèlent que les étudiants ayant complété l'ensemble des étapes de mesure présentent un niveau de procrastination plus élevé que ceux qui étaient absents. Cette observation pourrait indiquer que les personnes incluses dans les analyses d'effets sont celles qui ont un intérêt accru pour des interventions visant à les aider, et qui s'engagent davantage dans l'évaluation de leur comportement. Ce constat corrobore les résultats d'une méta-analyse qui statue que les personnes présentant des difficultés moins graves étaient plus susceptibles d'abandonner les traitements en ligne (Melville et al., 2010). Cependant, il n'y a pas de différence significative avec les participants qui ont

assisté à l'atelier, mais n'ont pas complété le post-test. Cela suggère que l'achèvement des mesures ne dépend pas nécessairement du niveau de procrastination. Ce constat pourrait refléter des différences dans la motivation à suivre le processus d'évaluation, ce qui indique que l'évaluation des effets autorapportés à court terme pourrait être biaisée.

Cinquièmement, l'absence de mesure répétée à plus long terme limite l'évaluation de la pérennité des effets de l'atelier sur les comportements des étudiants. Si les résultats immédiats suggèrent une diminution de la procrastination autorapportée, il demeure impossible de déterminer si ces effets se maintiennent au fil des semaines ou des mois. Sans suivi prolongé, la consolidation des stratégies proposées et leur intégration dans les habitudes des participants restent difficiles à apprécier. L'absence d'effet sur les variables secondaires (anxiété, épuisement scolaire, satisfaction dans les études, action engagée et fusion cognitive) pourrait également s'expliquer en partie par un délai post-test trop court. Il est possible que les compétences développées dans le cadre de l'atelier requièrent de l'entrainement. La mise en place d'un devis longitudinal représenterait ainsi une piste essentielle pour mieux cerner la durabilité des effets de l'Atelier Express et comprendre comment les participants intègrent les stratégies dans le temps.

Cette étude présente également des atouts qui renforcent la pertinence de ses résultats et de l'intervention évaluée. Premièrement, le cadre théorique basé sur l'ACT constitue une perspective novatrice dans le domaine de la procrastination académique (Dionne et al., 2020; Glick et al., 2014). Les résultats montrent que les méthodes qu'elle propose

semblent bien reçues pour les étudiantes postsecondaires. Contrairement aux interventions classiques axées uniquement sur la gestion du temps et l'organisation, l'Atelier Express intègre des éléments issus de l'ACT pour aider les individus à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à leur procrastination. De plus, les concepts d'évitement, de valeurs et d'action engagée prennent tout leur sens chez cette population, puisqu'ils sont à un âge où ils ont des choix à faire pour leur futur.

Deuxièmement, le format de l'Atelier Express semble correspondre aux attentes et aux besoins de la population cible. Malgré certaines suggestions d'amélioration concernant la durée et le rythme, les résultats montrent un haut niveau de satisfaction. Son accessibilité et son ancrage dans des problématiques vécues rendent l'intervention attrayante et pertinente. L'Atelier s'est facilement implanté à l'UQAR, avec un haut taux de participation (71 personnes), ce qui suggère qu'une étude à plus grande échelle serait intéressante. Cette étude permettrait de renforcer la validité des conclusions et de mieux évaluer la généralisation des effets observés.

Troisièmement, le format en vidéoconférence, qui ne requiert qu'une mobilisation minimale de ressources et évite ainsi un frein fréquent à l'implantation dans les milieux scolaires, présente un rapport coût-bénéfice particulièrement avantageux. L'atelier ne requiert pas de matériel spécifique ni d'encadrement complexe, ce qui le rend facilement reproductible dans divers établissements. Son format permet une intégration rapide dans les services de soutien aux étudiants.

Conclusion

Les résultats obtenus dans cette étude soulignent la pertinence de l'Atelier Express en tant qu'intervention brève visant à sensibiliser et à réduire la procrastination dans la population étudiante postsecondaire. Malgré un taux d'attrition élevé, l'intérêt manifesté et la satisfaction des participants indiquent un besoin réel pour des interventions accessibles et adaptées aux contraintes de cette population. Le format court de l'atelier constitue à cet égard un atout important, facilitant son intégration dans des contextes universitaires où le temps et les ressources sont limités.

Sur le plan des effets autorapportés, bien que les résultats ne soient pas significatifs pour l'anxiété et certains processus de l'ACT, l'atelier pourrait favoriser une meilleure compréhension des mécanismes de la procrastination et permettre d'amorcer un changement comportemental. Ces constats appuient l'idée que l'ACT représente un cadre prometteur pour intervenir sur la procrastination en milieu d'études.

Par ailleurs, les tendances sociodémographiques soulignent la nécessité d'adapter l'intervention pour mieux rejoindre certains groupes sous-représentés. De plus, la mise en œuvre de l'atelier dans deux contextes institutionnels distincts appuie sa faisabilité et sa transférabilité. Cette flexibilité ouvre la voie à une intégration plus large de l'intervention dans les services de soutien aux étudiants, avec des ajustements potentiels pour optimiser la rétention et l'engagement post-intervention.

Dans l'ensemble, cette étude contribue à l'avancement des connaissances sur les interventions brèves en procrastination et met en lumière des pistes d'amélioration pour optimiser leur portée et leur efficacité. Des recherches futures, incluant des devis contrôlés et des suivis longitudinaux, permettront de mieux comprendre la durabilité des effets observés et d'affiner les modalités d'intervention afin de répondre plus adéquatement aux besoins des étudiants.

Références

ACBS. (2025). *State of the ACT Evidence | Association for Contextual Behavioral Science*. Repéré le 15 mars 2025 de https://contextualscience.org/state_of_the_act_evidence

Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, *27*(1), 5-13. https://doi.org/10.1177/0273475304273842

Attkisson, C. C., & Zwick, R. (1982). The Client Satisfaction Questionnaire: Psychometric properties and correlations with service utilization and psychotherapy outcome. *Evaluation and Program Planning*, *5*(3), 233-237. https://doi.org/10.1016/0149-7189(82)90074-X

Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(3), 439-459. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, *46*(4), 461-479. https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5

Beatty, L., & Binnion, C. (2016). A systematic review of predictors of, and reasons for, adherence to online psychological interventions. *International Journal of Behavioral Medicine: Official Journal of the International Society of Behavioral Medicine*, *23*(6), 776-794. https://doi.org/10.1007/s12529-016-9556-9

Béliveau, J.-P. (2025). *L'autogestion bibliographique d'acceptation et d'engagement pour la procrastination académique* [Essai de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières, QC. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/12357/

Bijker, R., Merkouris, S. S., Dowling, N. A., & Rodda, S. N. (2024). ChatGPT for automated qualitative research: Content analysis. *Journal of Medical Internet Research*, *26*, e59050. https://doi.org/10.2196/59050

Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, *28*(1), 153-167. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4

Boemo, T., Nieto, I., Vazquez, C., & Sanchez-Lopez, A. (2022). Relations between emotion regulation strategies and affect in daily life: A systematic review and meta-analysis of studies using ecological momentary assessments. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *139*, 104747. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104747

Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., Bakken, S., Kaplan, C. P., Squiers, L., Fabrizio, C., & Fernandez, M. (2009). How we design feasibility studies. *American Journal of Preventive Medicine*, *36*(5), 452-457. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.002

Broglia, E., Millings, A., & Barkham, M. (2021). Student mental health profiles and barriers to help seeking: When and why students seek help for a mental health concern. *Counselling and Psychotherapy Research*, *21*(4), 816-826. https://doi.org/10.1002/capr.12462

Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, *36*, 165-172. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009

Caimano, S., Malkin, A., Monroy, P., Horoky, D., & Kum, J. J. Y. (2024). A scoping review of Acceptance and Commitment Therapy in higher education. *The Psychological Record*, *74*(1), 101-132. https://doi.org/10.1007/s40732-024-00586-0

Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, *20*(3), 735-743. https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891780

Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, *19*(4), 156-163.

Chaloult, L., Ngo, T.-L., Goulet, J., Cousineau, P., & Borgeat, F. o. (2008). *La thérapie cognitivo-comportementale : théorie et pratique*. Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.

Chase, J. A., Houmanfar, R., Hayes, S. C., Ward, T. A., Vilardaga, J. P., & Follette, V. (2013). Values are not just goals: Online ACT-based values training adds to goal setting in improving undergraduate college student performance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *2*(3), 79-84. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2013.08.002

Cohen, J. (1988). The Analysis of Variance. Dans *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd., p. 273-406). Lawrence Erlbaum.

Cohen, K. A., Stiles-Shields, C., Winquist, N., & Lattie, E. G. (2021). Traditional and nontraditional mental healthcare services: Usage and preferences among adolescents and younger adults. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, *48*(4), 537-553. https://doi.org/10.1007/s11414-020-09746-w

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Demarzo, M. M. P., Montero-Marin, J., Cuijpers, P., Zabaleta-del-Olmo, E., Mahtani, K. R., Vellinga, A., Vicens, C., López-del-Hoyo, Y., & García-Campayo, J. (2015). The efficacy of mindfulness-based interventions in primary care: A meta-analytic review. *The Annals of Family Medicine*, *13*(6), 573-582. https://doi.org/10.1370/afm.1863

DeSimone, P. (1993). Linguistic assumptions in scientific language. *Contemporary Psychodynamics: Theory, Research & Application*, *1*, 8-17.

Didem Kiliç, M. (2022). Change of academic procrastination by demographic characteristics: A research on university students. *Journal of Research in Higher Education*, *6*(1), 109-129. https://doi.org/10.24193/JRHE.2022.1.5

Dionne, F., Gagnon, J., Balbinotti, M., Peixoto, E. M., Martel, M.-E., Gillanders, D., & Monestès, J.-L. (2016). Buying into thoughts: Validation of a French translation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *48*(4), 278-285. https://doi.org/10.1037/cbs0000053

Dionne, F., Gagnon, J., & Raymond, G. (2020). *Déjouer la procrastination pour réussir et survivre à vos études : une méthode scientifique basée sur l'approche d'acceptation et d'engagement (ACT)*. Presses de l'Université du Québec. https://books.google.ca/books?id=9EL_DwAAQBAJ

Dionne, F., Ngô, T.-L., & Blais, M.-C. (2013). Le modèle de la flexibilité psychologique : une approche nouvelle de la santé mentale. *Santé mentale au Québec*, *38*(2), 111-130. https://doi.org/10.7202/1023992ar

Duru, E., & Balkıs, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, *6*(2), 97-119. https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2584

Eisenberg, D., Golberstein, E., & Gollust, S. E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care*, *45*(7), 594-601. https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e31803bb4c1

Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination: Or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Institute for Rational Living.

Ferrari, J. R., Barnes, K. L., & Steel, P. (2009). Life regrets by avoidant and arousal procrastinators: Why put off today what you will regret tomorrow? *Journal of Individual Differences*, *30*(3), 163-168. https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.3.163

Ferrari, J. R., Díaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Díaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38*(4), 458-464. https://doi.org/10.1177/0022022107302314

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6

Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, *39*(2), 199-215. https://doi.org/10.1023/A:1018768715586

Ferreira, A., Caetano, S., Xavier, S., Marques, M., Martins, J., Queirós, A., & Martins, M. J. (2025). STOP procrastination: Acceptability and feasibility of a new acceptance and compassion-based intervention in higher education. *Current Psychology*, *44*, 1530-1563. https://doi.org/10.1007/s12144-024-07270-0

Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 223-236. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0150-z

Gagnon, J., Dionne, F., Balbinotti, M., & Monestès, J.-L. (2017). Dimensionality and validity of the Committed Action Questionnaire (CAQ-8) in a chronic pain and university student population. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *6*(3), 252-260. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.06.002

Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *5*(2), 97-102. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.04.002

Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based Acceptance and Commitment Therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, *67*(4), 374-382. https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361

Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., Kerr, S., Tansey, L., Noel, P., Ferenbach, C., Masley, S., Roach, L., Lloyd, J., May, L., Clarke, S., & Remington, B. (2014). The development and initial validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavior Therapy*, *45*(1), 83-101. https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.09.001

Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *3*(2), 81-88. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002

Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, *144*(2), 400-409. https://doi.org/10.1037/xge0000050

Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M., & De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science, 48*(3), 222-231. https://doi.org/10.1037/cbs0000040

Gröpel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, *45*(5), 406-411. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.015

Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 130-137. https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751

Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, *121*, 120-130. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035

Grunschel, C., & Schopenhauer, L. (2015). Why are students (not) motivated to change academic procrastination? An investigation based on the transtheoretical model of change. *Journal of College Student Development*, *56*(2), 187-200. https://doi.org/10.1353/csd.2015.0012

Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K., & Friedman, N. P. (2014). Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: Implications for the evolutionary origin of procrastination. *Psychological Science*, *25*(6), 1178-1188. https://doi.org/10.1177/0956797614526260

Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, *78*(2), 611-616. https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.611

Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, *76*(3), 317-324. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Vilardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and Commitment Therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, *44*(2), 180-198. https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy, Second Edition: The process and practice of mindful change*. Guilford Publications. https://books.google.mg/books?id=7Ix8nQAACAAJ

Hensley, L. C. (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences*, *36*, 157-164. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.012

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300-1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, *43*(1), 167-178. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017

James, W. (1886). Letter to Carl Stumpf. Dans H. James (Éd.), *The letters of William James* (Vol. 1, pp. 249). The Atlantic Monthly Press.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience : MBSR, la réduction du stress basée sur la mindfulness*. De Boeck.

Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, *25*(1), 14.

Keselman, H. J. (1975). A Monte Carlo investigation of three estimates of treatment magnitude: Epsilon squared, eta squared, and omega squared. *Canadian Psychological Review / Psychologie canadienne*, *16*(1), 44-48. https://doi.org/10.1037/h0081789

Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *78*(6), 519-528. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *82*, 26-33. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038

Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, *19*(4), 799-811. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x

Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, *59*(3), 361-379. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 915-931. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, *18*(1), 24-34. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138

Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination − A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, *63*, 75-80. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.050

Kum, B. H. C., Main, E. A., & Cheung, R. Y. M. (2024). Cross-lagged relations between delayed actions and the wandering mind. *Personality and Individual Differences*, *217*, 112448. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112448

Larsson, A., Hooper, N., Osborne, L. A., Bennett, P., & McHugh, L. (2016). Using brief cognitive restructuring and cognitive defusion techniques to cope with negative thoughts. *Behavior Modification*, *40*(3), 452-482. https://doi.org/10.1177/0145445515621488

Levin, M. E., MacLane, C., Daflos, S., Seeley, J. R., Hayes, S. C., Biglan, A., & Pistorello, J. (2014). Examining psychological inflexibility as a transdiagnostic process across psychological disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *3*(3), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.06.003

Li, W., Zhao, Z., Chen, D., Peng, Y., & Lu, Z. (2022). Prevalence and associated factors of depression and anxiety symptoms among college students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *63*(11), 1222-1230. https://doi.org/10.1111/jcpp.13606

Lindner, C., Zitzmann, S., Klusmann, U., & Zimmermann, F. (2023). From procrastination to frustration − How delaying tasks can affect study satisfaction and dropout intentions over the course of university studies. *Learning & Individual Differences*, *108*, 102373. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102373

Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2021). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425

Lui, J. C., Sagar-Ouriaghli, I., & Brown, J. S. L. (2022). Barriers and facilitators to help-seeking for common mental disorders among university students: A systematic review. *Journal of American College Health*, 72(8), 2605-2613. https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2119859

Macleod, L. (2012). Making SMART goals smarter. *Physician Executive*, *38*(2), 68-72.

Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (2019). The efficacy of interventions aimed at reducing procrastination: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling & Development*, *97*(2), 117-127. https://doi.org/10.1002/jcad.12243

Mao, Y., Zhang, J., Liu, Y., & Wang, Y. (2025). Mindfulness matters: Unveiling the relationship between trait mindfulness and procrastination - A three level meta-analysis. *The Journal of general psychology*, *152*(3), 475-496. https://doi.org/10.1080/00221309.2024.2407426

Masuda, A., Feinstein, A. B., Wendell, J. W., & Sheehan, S. T. (2010). Cognitive defusion versus thought distraction: A clinical rationale, training, and experiential exercise in altering psychological impacts of negative self-referential thoughts. *Behavior Modification*, *34*(6), 520-538. https://doi.org/10.1177/0145445510379632

McCown, B., Blake, I. K., & Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 213-222. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0148-6

McCracken, L.M. (2013) Committed action: An application of the psychological flexibility model to activity patterns in chronic pain. *The Journal of Pain, 14*(8), 828-835. https://doi.org/10.1016/j.jpain.2013.02.009

Melville, K. M., Casey, L. M., & Kavanagh, D. J. (2010). Dropout from Internet-based treatment for psychological disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, *49*(4), 455-471. https://doi.org/10.1348/014466509X472138

Meylan, N., Doudin, P. A., Antonietti, J. P., & Stéphan, P. (2015). Validation française du School Burnout Inventory. *European Review of Applied Psychology*, *65*(6), 285-293. https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.002

Micoulaud-Franchi, J. A., Lagarde, S., Barkate, G., Dufournet, B., Besancon, C., Trébuchon-Da Fonseca, A., Gavaret, M., Bartolomei, F., Bonini, F., & McGonigal, A. (2016). Rapid detection of generalized anxiety disorder and major depression in epilepsy: Validation of the GAD-7 as a complementary tool to the NDDI-E in a French sample. *Epilepsy & Behavior*, *57*, 211-216. https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2016.02.015

Morgan, D. L. (2023). Exploring the use of artificial intelligence for qualitative data analysis: The case of ChatGPT. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*, 1-10. https://doi.org/10.1177/16094069231211248

Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, *95*(2), 255-264. https://doi.org/10.1037/a0018478

Morris, S., Fawcett, G., Brisebois, L., & Hughes, J. (2018). *A demographic, employment and income profile of Canadians with disabilities aged 15 years and over, 2017* (89-654-X2018002). (Canadian Survey on Disability, Issue 1). Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2018002-eng.htm

Muñoz-Olano, J., & Hurtado-Parrado, C. (2017). Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49*(3), 173-181. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.03.001

Ngo, T.-L., & Dionne, F. (2018). La thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) : une approche combinant la pleine conscience et l'action. Dans A. Devault & G. Pérodeau (Éds), *Pleine conscience et relation d'aide : théories et pratiques* (pp. 87-105). Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.2307/j.ctv1g2480c.10

Nugent, K., & Smart, W. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder in postsecondary students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *10*, 1781-1791. https://doi.org/10.2147/ndt.S64136

Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, *15*(5), 103-109.

Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, *149*(2), 241-257. https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257

Prohaska, V., Morrill, P., Atiles, I., & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 125-134.

Putra, N. A., & Soetjiningsih, C. H. (2023). Exploring the relationship between self-efficacy and academic procrastination: A study among psychology students. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, *5*(3), 261-269. https://doi.org/10.51214/00202305621000

Pychyl, T. A. (2013). *Solving the procrastination puzzle: A concise guide to strategies for change*. Tarcher/Penguin.

Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 203-212. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5

Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, *15*(5), 239-254.

Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *33*(3), 344-357. https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597

Rahimi, S., & Hall, N. C. (2021). Why are you waiting? Procrastination on academic tasks among undergraduate and graduate students. *Innovative Higher Education*, *46*(6), 759-776. https://doi.org/10.1007/s10755-021-09563-9

Rahimi, S., Hall, N. C., & Sticca, F. (2023). Understanding academic procrastination: A Longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students. *Motivation and Emotion*, *47*(4), 554-574. https://doi.org/10.1007/s11031-023-10010-9

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & van der Linden, M. (2018). Procrastination as a self-regulation failure: The role of impulsivity and intrusive thoughts. *Psychological Reports*, *121*(1), 26-41. https://doi.org/10.1177/0033294117720695

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Gay, P., & van der Linden, M. (2014). Validation of a French version of the Pure Procrastination Scale (PPS). *Comprehensive Psychiatry*, *55*(6), 1442-1447. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2014.04.024

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, *76*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044

Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, *59*(2), 288-302. https://doi.org/10.1037/a0026643

Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01588

Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, *5*(13), 1488-1502. https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, *25*(1), 48-57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Scent, C. L., & Boes, S. R. (2014). Acceptance and Commitment Training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, *28*(2), 144-156. https://doi.org/10.1080/87568225.2014.883887

Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2022). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, *37*, 1141-1164. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z

Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. Dans M. Eid & R. J. Larsen (Éds), *The science of subjective well-being* (pp. 97-123). The Guilford Press.

Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, *6*(3), 225-236. https://doi.org/10.1002/per.2410060305

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10808-000

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 12-25. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12

Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, *135*, 607-619. https://10.1080/00224545.1995.9712234

Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *36*(6), 753-764. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.753

Service aux étudiants (2015). *Enquête auprès des étudiants : analyses des résultats.* [Sondage]. Université du Québec à Trois-Rivières)

Sirois, F. M. (2016a). Chapter 1 − Introduction: Conceptualizing the relations of procrastination to health and well-being. Dans F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Éds), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 3-20). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00001-3

Sirois, F. M. (2016b). Chapter 4 − Procrastination, stress, and chronic health conditions: A temporal perspective. Dans F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Éds), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 67-92). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00004-9

Sirois, F. M., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, *7*(2), 115-127. https://doi.org/10.1111/spc3.12011

Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2017). A meta-analytic and conceptual update on the associations between procrastination and multidimensional perfectionism. *European Journal of Personality*, *31*(2), 137-159. https://doi.org/10.1002/per.2098

Sirois, F. M., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, *7*(2), 115-127. https://doi.org/10.1111/spc3.12011

Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 237-248. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503-509. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Spinelli, C., Wisener, M., & Khoury, B. (2019). Mindfulness training for healthcare professionals and trainees: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Psychosomatic Research*, *120*, 29-38. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2019.03.003

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, *166*(10), 1092-1097. https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092

Statistique Canada. (2024a). *Tableau 37-10-0277-01 − Effectifs postsecondaires, selon le domaine d'études détaillé, l'établissement, et les caractéristiques du programme et de l'étudiant*. https://doi.org/10.25318/3710027701-fra

Statistique Canada. (2024b). *Tableau 37-10-0268-01 − Effectifs postsecondaires canadiens selon le groupe de minorités visibles, le titre scolaire, le domaine d'études (regroupements STGM et SACHES (non-STGM)), le genre et l'âge*. https://doi.org/10.25318/3710026801-fra

Statistique Canada. (2024c). *Tableau 37-10-0107-01 − Population âgée de 15 à 29 ans, non-étudiants et étudiants, selon le type d'institution fréquentée, l'âge et la situation sur le marché du travail*. https://doi.org/10.25318/3710010701-fra

Stawarczyk, D., Majerus, S., Maj, M., van der Linden, M., & D'Argembeau, A. (2011). Mind-wandering: Phenomenology and function as assessed with a novel experience sampling method. *Acta Psychologica*, *136*(3), 370-381. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2011.01.002

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, *48*(8), 926-934. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025

Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, Education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, *27*(1), 51-58. https://doi.org/10.1002/per.1851

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological Antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36-46. https://doi.org/10.1111/ap.12173

Tibbett, T. P., & Ferrari, J. R. (2019). Return to the origin: What creates a procrastination identity? *Current Issues in Personality Psychology*, *7*(1), 1-7. https://doi.org/10.5114/cipp.2018.75648

Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, *11*(3), 149-159. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_03

Tuckman, B. W., & Schouwenburg, H. C. (2004). Behavioral interventions for reducing procrastination among university students. Dans H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Éds), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 91-103). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10808-007

Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated: Self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, *13*(4), 425-428. https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90070-6

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de satisfaction dans les études (ESDE). *Canadian Journal of Behavioural Science*, *22*(3), 295-306. https://doi.org/10.1037/h0078987

van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, *49*(3), 372-389. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00021

van Eerde, W. (2003a). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, *35*(6), 1401-1418. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6

van Eerde, W. (2003b). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, *137*(5), 421-434. https://doi.org/10.1080/00223980309600625

van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, *25*, 73-85. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002

Viskovich, S., & Pakenham, K. I. (2020). Randomized controlled trial of a Web-based Acceptance and Commitment Therapy (ACT) program to promote mental health in university students. *Journal of Clinical Psychology*, *76*(6), 929-951. https://doi.org/10.1002/jclp.22848

Wachinger, J., Bärnighausen, K., Schäfer, L. N., Scott, K., & McMahon, S. A. (2024). Prompts, pearls, imperfections: Comparing ChatGPT and a human researcher in qualitative data analysis. *Qualitative Health Research*, *35*(9), 951-966. https://doi.org/10.1177/10497323241244669

Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L.-W., Liu, X.-P., & Chen, Y.-F. (2017). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, *27*(1), 48-58. https://doi.org/10.1177/1049731515577890

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, *134*(2), 163-206. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163

Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, *138*(4), 775-808. https://doi.org/10.1037/a0027600

Yang, Z. (2021). Does procrastination always predict lower life satisfaction? A study on the moderation effect of self-regulation in China and the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690838

Yue, P., Zhang, J., & Jing, Y. (2024). Mindfulness and academic procrastination among Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1409472

Zentall, T. R. (2021). Basic behavioral processes involved in procrastination. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769928