

Cultiver le SEP lié à la réussite des études pour enrichir la santé mentale étudiante

Christine Pelletier





Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), le stress et la réussite des études sont étroitement liés. En s'appuyant sur les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche doctorale, cet article met en évidence les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour soutenir le renforcement du SEP associé à la réussite étudiante et propose des pistes de développement professionnel pour le personnel enseignant et les équipes éducatives souhaitant intégrer de telles approches.

Une détresse psychologique en hausse

L'idée de cette recherche a germé dans mon esprit il y a plusieurs années, bien avant la pandémie de COVID-19, lorsque j'ai remarqué des signes de détresse de plus en plus marqués chez mes étudiantes et étudiants. Certains se présentaient à l'école sans toutefois assister aux cours. Je les rencontrais par hasard dans les couloirs avant ou après mes périodes de cours ; ils semblaient vouloir m'éviter. D'autres procrastinaient pour la remise des travaux, tout en se disant extrêmement bouleversés par cette situation. Enfin, des étudiantes et étudiants admettaient ressentir des symptômes qu'ils attribuaient au stress, par exemple des maux de ventre ou des vomissements avant de partir pour l'école, des crises de larmes avant un examen, ou encore l'impression de se diriger inéluctablement vers un échec dans un cours même si leurs performances antérieures pointaient plutôt vers une réussite probable. Ces exemples vous semblent-ils familiers ?

Au Québec, l'enquête menée par Gosselin et Ducharme, publiée en 2017, ouvrait une fenêtre sur l'ampleur de la détresse psychologique chez les cégépiennes et cégépiens en révélant notamment que parmi les 12 208 personnes répondantes, 35,1 % affirmaient éprouver de l'anxiété souvent ou tout le temps alors que 17,4 % disaient avoir ressenti beaucoup ou énormément de détresse. De multiples facteurs contribueraient à cet état de situation. Parmi ceux-ci, la pression scolaire était mentionnée par 33,3 % des personnes répondantes comme étant la source principale de la détresse et de l'anxiété ressenties. Je me suis alors demandé si le personnel enseignant, même en étant attentif et en souhaitant la réussite étudiante, ne contribuait pas involontairement à cette pression scolaire ressentie.

La santé mentale étudiante aurait décliné avec l'arrivée de la pandémie. Au Québec, 64 % des étudiantes et étudiants interrogés en 2021 dans le cadre de l'enquête « Derrière ton écran » ont affirmé que leur santé mentale s'était

détériorée pendant la crise (Fédération étudiante collégiale du Québec, 2021), une situation corroborée par d'autres équipes de recherche (p. ex. Bergeron et collab., 2022). Au sortir de la pandémie, le Conseil supérieur de l'éducation a exprimé des préoccupations concernant la détérioration de la santé mentale et le taux de décrochage des étudiantes et étudiants au post-secondaire (CSE, 2021). Ces signaux clairs appellent à une réflexion approfondie sur les actions que le personnel enseignant est en mesure de poser pour favoriser une meilleure santé mentale chez la population étudiante.

Quel rôle pour le personnel enseignant ?

Même si des services spécialisés sont offerts dans les cégeps, les étudiantes et étudiants hésiteraient à y recourir (Paré et Marcotte, 2014) pour maintes raisons. Parmi celles-ci, les craintes qu'ils ont à demander de l'aide en santé mentale en raison des préjugés présents dans les établissements

postsecondaires. (Gerwing et collab., 2015). Au Québec, le corps professoral est invité à jouer un rôle préventif auprès de la communauté étudiante. À cet effet, le Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026 publié par le ministère de l'Enseignement supérieur (2021) contient deux mesures d'intérêt :

«2.3 Soutenir l'adoption de pratiques institutionnelles et pédagogiques favorables à la diversité, à l'inclusion et à la bonne santé mentale étudiante » (p. 38) ;

«3.3 Favoriser le dépistage précoce des étudiantes et étudiants nécessitant des services d'aide et de soutien » (p. 48).

D'ailleurs, l'atteinte de ces objectifs pourrait être facilitée par le nouvel Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur ayant vu le jour en 2023, et dont les visées incluent notamment le développement de connaissances quant aux pratiques prometteuses, le soutien à la recherche en contexte québécois et la participation active des étudiantes et étudiants en fonction d'un « changement de culture des établissements ». Alors que le paysage éducatif se dote de services et de ressources visant à améliorer la santé mentale des étudiantes et étudiants, il devient tout aussi essentiel de renforcer les croyances qu'ont ces personnes en leurs propres capacités à réussir en classe.

SEP, stress et anxiété : comprendre la dynamique

Le SEP correspond aux croyances qu'une personne entretient quant à sa capacité à poser des actions dans le but

d'obtenir un résultat souhaité dans un contexte donné (Bandura, 2003). Les relations entre le SEP, le stress et l'anxiété sont bien connues des chercheurs qui étudient ce domaine (Bandura, 2003 ; Lazarus et Folkman, 1984). Les travaux de Lazarus et Folkman (1984) soulignent les interactions entre les *ressources* détenues par une personne dont fait partie le SEP et les *demandes* de l'environnement, sources de stress présentes dans les situations de la vie. En effet, la personne dispose de ressources personnelles (p. ex. un SEP et des habiletés sociales bien développés), familiales (p. ex. un style éducatif de type démocratique et un attachement sécurisant) et environnementales (p. ex. le soutien des pairs et les services adaptés du cégep) (Dumont, 2005 ; Dumont et Bluteau, 2014). Étant donné que les situations de la vie sont complexes et changeantes, la personne les évalue et les réévalue mentalement afin de savoir si elle

détient les ressources nécessaires pour répondre à leurs demandes. Selon ces évaluations répétées, le stress ressenti, le cas échéant, variera en durée et en intensité. Lorsque les ressources permettent de répondre aux demandes de l'environnement, l'équilibre est maintenu et le stress remplit sa fonction adaptative (Lupien, 2010). Dans le cas contraire, si le stress est trop intense ou géré de manière inefficace, de la détresse psychologique pourrait s'ensuivre (Lazarus et Folkman, 1984). Lorsqu'une personne a développé un SEP fort, elle croit qu'elle peut poser des actions pour obtenir le résultat visé et elle perçoit qu'elle détient un contrôle accru sur la situation (Bandura, 2003). Cette impression de contrôle sur sa réussite est associée à moins de stress et d'anxiété. À l'inverse, des croyances d'efficacité plus faibles signifient une impression de contrôle moindre, ce qui est associé à plus de stress et d'anxiété selon les situations de la vie.

Le SEP : comment favoriser son développement ?

Le développement du SEP d'une personne est influencé dans un contexte où celle-ci perçoit des informations provenant de ces quatre sources :

- Les *expériences de maîtrise* désignent les succès vécus ;
- Les *expériences vicariantes* sont des occasions de voir un modèle réaliser des tâches ;
- La *persuasion sociale* renvoie à des encouragements verbaux et non verbaux ;
- Les *indices psychophysiologiques* renvoient aux sensations et aux émotions ressenties.

En situation d'apprentissage, le SEP lié à la réussite des études (SEP-études) fait référence aux croyances qu'entretiennent les étudiantes et étudiants au regard de leur capacité à réussir leurs études. Celles et ceux ayant de fortes croyances d'efficacité se croient capables d'accomplir les tâches demandées dans les cours, d'acquérir de nouvelles connaissances et d'utiliser des stratégies qui développent leurs compétences, ce qui augmente leur motivation à réussir leurs cours et, plus largement, le projet de formation qu'ils ont entrepris. D'ailleurs, en contexte scolaire, un SEP fort est lié à de meilleurs résultats scolaires (Richardson et collab., 2012). Ainsi, le SEP est une ressource personnelle malléable, et les demandes du personnel enseignant font partie des sources de stress dans la classe. Ces demandes s'incarnent dans des pratiques enseignantes modifiables susceptibles d'influencer le SEP-études et le stress ressenti. C'est exactement cette dimension que je souhaitais approfondir dans le cadre de mes travaux de recherche.

Précisions méthodologiques

La recherche doctorale de type quantitatif et exploratoire menée visait un double objectif :

- À partir du point de vue des étudiantes et étudiants, brosser un portrait des pratiques enseignantes susceptibles d'influencer le SEP-études en fonction des caractéristiques socio-démographiques d'âge, de genre, de programme d'études et d'avancement dans les études (résultats disponibles dans Pelletier et collab., 2022).

- Mieux comprendre l'effet du SEP-études sur la relation entre les pratiques enseignantes perçues par les étudiantes et étudiants, et leur degré de stress (résultats disponibles dans Pelletier, 2022).

Le présent article porte uniquement sur les pratiques enseignantes qui influencent le SEP-études selon les résultats obtenus.

La collecte de données a été effectuée du 1^{er} février au 14 mars 2020, soit tout juste avant la fermeture des établissements scolaires à l'arrivée de la COVID-19 au Québec, auprès de 355 personnes répondantes des secteurs préuniversitaires et techniques issues de 7 cégeps (2 privés, 3 publics situés en régions éloignées, 1 anglophone et 1 en milieu urbain). Des analyses statistiques descriptives et corrélationnelles ont été réalisées.

Les limites principales de cette recherche incluent l'autosélection de l'échantillon et sa taille modeste ayant influencé les choix pour le traitement des données, la méthode de questionnaire en ligne comportant des biais liés à la qualité des réponses, ainsi que l'approche quantitative restreignant une compréhension plus nuancée de l'expérience éducative des étudiantes et étudiants.

En plus des caractéristiques sociodémographiques, le questionnaire contenait deux échelles existantes ayant été sélectionnées pour leur pertinence au regard des objectifs de recherche, de leur nombre restreint d'énoncés, de leur utilisation dans un contexte québécois, francophone et au niveau postsecondaire : 1) une sous-échelle

mesurant le SEP à apprendre et à réussir ses études provenant du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ de Pintrich et collab., 1991), et 2) une échelle de stress, la Mesure du stress psychologique (MSP-9 de Lemyre et Tessier, 1988).

Étant donné qu'il n'existait aucun questionnaire de pratiques enseignantes correspondant aux objectifs de la recherche, un nouveau questionnaire a été développé (détails disponibles dans Pelletier, 2022) selon un processus rigoureux comprenant sept étapes : 1) déterminer clairement ce que l'on souhaite mesurer, 2) générer un bassin d'énoncés potentiels, 3) déterminer l'échelle de mesure, 4) faire appel à des experts pour évaluer la clarté des énoncés, 5) procéder au prétest, 6) procéder à l'étude principale, et 7) vérifier la structure factorielle du questionnaire (Dussault, Valois et Frenette, 2007 ; DeVellis, 2017).

Le SEP-études : quelles pratiques choisir ?

Les pratiques enseignantes, identifiées à partir de la théorie d'autoefficacité et d'une recension d'écrits ciblant à la fois la réussite scolaire et la santé mentale, ont été regroupées en 10 dimensions touchant à l'enseignement, à l'évaluation et au climat de classe, chacune de ces dimensions étant liée à au moins une source d'information du SEP.

Le **tableau 1** présente brièvement les 10 dimensions de pratiques enseignantes susceptibles d'influencer le SEP-études.

Tableau 1

Regroupement de pratiques enseignantes susceptibles d'influencer le SEP-études (Pelletier, 2022, p. 125)

| Dimensions | Descriptions |
|--|---|
| 1 Apprentissage collaboratif et modelage par les pairs | Pratiques centrées sur la personne étudiante favorisant les expériences de maîtrise par l'apprentissage actif en encourageant, par exemple, les échanges d'idées, l'entraide, les exercices de réflexion et de résolution de problèmes. |
| 2 Rétroactions | Rétroactions descriptives fournies en cours d'apprentissage visant à informer les étudiantes et étudiants de leurs progrès et à les guider vers la prochaine étape d'apprentissage. Cette dimension est reliée à la persuasion sociale. |
| 3 Clarté des tâches et organisation | Pratiques consistant à préciser les tâches à accomplir et à établir les règles de fonctionnement et l'organisation générale d'un cours. Ces pratiques visent à rendre l'environnement et les exigences prévisibles. |
| 4 Défis d'apprentissage et choix des tâches | Pratiques liées à la présentation de tâches authentiques, stimulantes, utiles en dehors du milieu scolaire ou pertinentes pour la suite des études. Ces pratiques favorisent les expériences de maîtrise. |
| 5 Choix | Pratiques consistant à offrir des choix aux étudiantes et étudiants, par exemple, différents modes de réalisation des travaux ou des choix d'activités d'évaluation. La personne enseignante peut également demander l'opinion des étudiantes et étudiants puis ajuster le cours selon les préférences exprimées. |
| 6 Modelage par le personnel enseignant ou par d'autres modèles | Démonstrations faites par des modèles pertinents et crédibles qui verbalisent et soulignent les difficultés potentielles associées à la tâche effectuée. Cette dimension permet de soutenir les expériences vicariantes. |
| 7 Messages de peur | Paroles prononcées par la personne enseignante, surtout avant les examens, qui insistent sur le niveau de difficulté d'un cours et sur les conséquences négatives associées à un échec. Contrairement aux autres dimensions décrites dans ce tableau, ces pratiques ne sont pas recommandées et risquent de diminuer le SEP-études. |
| 8 Messages d'efficacité | Communications d'attentes élevées aux étudiantes et étudiants qui réitèrent les stratégies et les ressources disponibles pour soutenir leur réussite. Cette dimension est étroitement liée à la persuasion sociale. |
| 9 Relations positives | Pratiques contribuant à établir une relation de confiance et un climat de classe positif. La personne enseignante s'intéresse aux étudiantes et étudiants en tant qu'individus et facilite des échanges agréables entre ceux-ci afin de favoriser leur bien-être en classe. |
| 10 Traitement des erreurs | Pratiques favorisant la prise de risques par les étudiantes et étudiants. La personne enseignante considère que les erreurs font partie du processus d'apprentissage et invite les apprenantes et apprenants à poser des questions et à apprendre de leurs erreurs. |

Les résultats : quatre dimensions de pratiques à connaître et à déployer en classe

Quatre des 10 dimensions décrites dans le tableau entretiennent des liens significatifs avec le SEP-études, c'est-à-dire que les personnes ayant participé à la recherche qui percevaient plus fortement ces pratiques de la part du personnel enseignant avaient un SEP-études plus fort. Nous focaliserons notre propos sur ces dimensions en particulier, soit les défis d'apprentissage et choix des tâches, le modelage par le personnel enseignant ou par d'autres modèles, les messages d'efficacité, puis les relations positives¹.

Défis d'apprentissage et choix des tâches

Cette dimension accentue l'importance de proposer des tâches authentiques et utiles aux apprenantes et apprenants puisque celles-ci préparent le terrain à des expériences de maîtrise, première source d'information du SEP.

¹ Pour la dimension *relations positives*, une relation négative a été obtenue qui pourrait provenir d'un effet de suppression (effet issu de deux variables fortement corrélées). L'interprétation correspond aux données théoriques et empiriques disponibles. Plus d'informations à ce sujet sont fournies dans Pelletier (2022).

Cette dimension s'incarne de façon concrète dans les pratiques suivantes :

- Proposer des défis d'apprentissage que les étudiantes et étudiants sont capables de relever, c'est-à-dire des défis qui tiennent compte de leurs connaissances antérieures et les dirigent vers l'étape suivante. Par exemple, en guise d'amorce pour un nouveau module de cours, demander aux étudiantes et étudiants ce qu'ils savent déjà sur les apprentissages à réaliser et ce qu'ils pensent qu'ils apprendront. Ensuite, faire part de ces informations en petits groupes et en groupe-classe, pour enfin comparer leurs préconceptions avec votre plan d'enseignement. À la fin du module, faire un retour sur les apprentissages réalisés pour apprécier le chemin parcouru ;
- Proposer des activités ou des travaux qui tiennent compte des intérêts des étudiantes et étudiants de la classe. Pour ce faire, il importe de rester à l'affût des sujets qui les préoccupent, en leur posant des questions et en les écoutant, afin de relier ce que vous enseignez à leurs centres d'intérêt ;
- Présenter des idées concrètes ou des activités utiles sur le marché du travail ou pour la suite du programme de formation ;
- Offrir des activités d'apprentissage stimulantes qui demandent une participation active de la part des étudiantes et étudiants. Un exemple de défi d'apprentissage authentique est présenté dans l'article de Beaulieu (2021) qui a adapté à la réalité pandémique un projet de fin de programme en Technologie du génie physique ;

- Expliquer comment les cours du programme sont reliés entre eux ;
- Envisager le fait que les étudiantes et étudiants puissent ne pas comprendre les concepts et maîtriser les compétences dès le début de la session, même si cela a été enseigné précédemment. Prendre le temps de les questionner sur ce qu'ils ont appris, compris et retenu ;
- Établir des liens entre la théorie et la pratique.

Modelage par la personne enseignante ou par d'autres modèles

Cette dimension rejoint étroitement les expériences vicariantes – l'une des quatre sources d'information du SEP – et souligne l'importance d'observer des démonstrations faites par des modèles pertinents et crédibles qui verbalisent les stratégies et démontrent les difficultés potentielles associées aux compétences ciblées. Il est essentiel que les étudiantes et étudiants s'identifient au modèle présenté : un modèle trop différent ou trop parfait risque d'être perçu comme un idéal inatteignable, alors qu'un modèle trop malhabile pourrait indiquer aux apprenantes et apprenants qu'ils maîtrisent déjà la compétence visée, ce qui ne susciterait pas leur motivation à s'améliorer. En ce sens, il est possible de présenter des contre-exemples, tout en s'assurant de leur pertinence et de leur crédibilité.

Par ailleurs, le personnel enseignant qui modélise certaines compétences devant la classe pourrait se sentir vulnérable face aux étudiantes et étudiants (Lamarre et Cavanagh, 2012).

Par exemple, lors d'une démonstration en écriture créative, une enseignante pourrait rencontrer un blocage difficilement résoluble sur le champ. Par conséquent, la mise en œuvre du modelage par la personne enseignante nécessite une réflexion au regard de sa relation à l'erreur et de sa réaction de stress dans une situation où son égo pourrait être menacé.

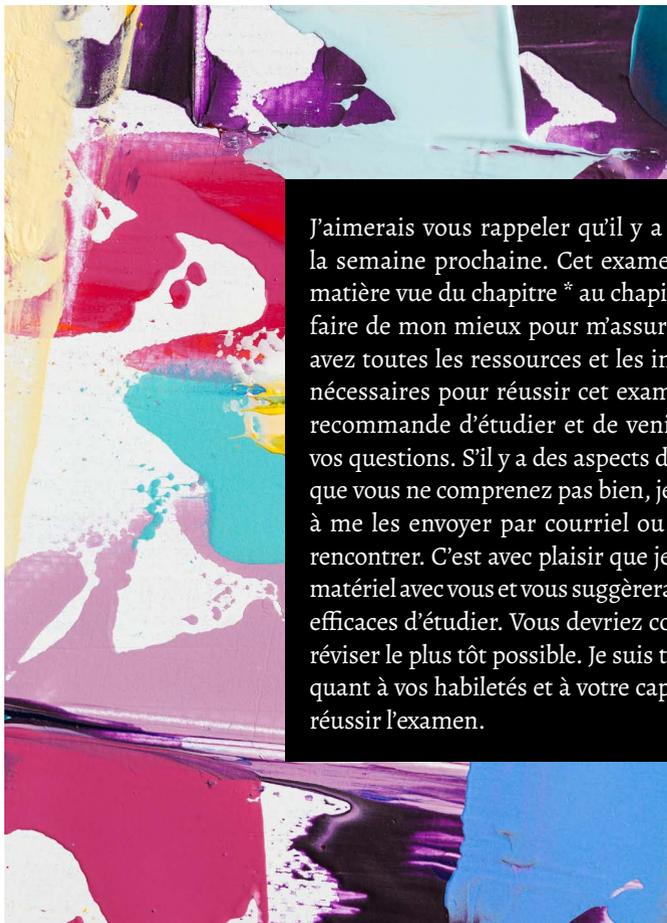
Cette dimension inclut les cinq pratiques suivantes :

- Fournir des occasions en classe de pratiquer les habiletés, stratégies et compétences enseignées, par exemple en pairant les étudiantes et étudiants, en leur demandant de démontrer tour à tour une habileté tout en verbalisant la démarche suivie et, pendant qu'ils s'exécutent, en répondant aux questions de leurs pairs, telles « Comment as-tu fait ? », « À quoi as-tu pensé ? », « Pourquoi n'as-tu pas fait cela ? » ;
- Donner de nombreuses occasions de réviser la matière avant de passer aux évaluations notées. En groupes, les étudiantes et étudiants peuvent profiter de ces occasions pour revoir la matière en se posant mutuellement des questions sur le contenu, en pratiquant les compétences qui seront évaluées ou en partageant avec les autres leurs stratégies d'études ;
- Fournir aux étudiantes et étudiants des occasions d'observer différentes personnes en train d'exécuter les activités à réaliser dans le cours, par exemple en faisant vos propres démonstrations en personne ou à l'aide de vidéos, en recevant des invités en classe ou en présentant des vidéos d'autres modèles ;

- Expliquer les stratégies (les trucs, les démarches, etc.) que vous utilisez vous-même pour trouver des solutions aux problèmes reliés aux objectifs du cours ;
- Expliquer les difficultés que les étudiantes et étudiants risquent de rencontrer en réalisant les activités et tâches demandées dans le cours. Par exemple, vous pourriez créer un répertoire d'exemples de travaux anonymisés réalisés précédemment par des étudiantes et étudiants de votre cours pour démontrer concrètement les différents degrés d'atteinte des critères de réussite.

Messages d'efficacité

Les messages d'efficacité peuvent être transmis avant, pendant ou après la réalisation d'activités d'apprentissage ou lors de la période d'examen, ceci dans le but de motiver les étudiantes et étudiants à réussir. L'encadré propose un exemple de message d'efficacité qu'il est possible d'adapter à différentes situations d'évaluation ou d'apprentissage (cet exemple a été traduit et adapté de Von der Embse et collab., 2015, cités dans Pelletier, 2022).



J'aimerais vous rappeler qu'il y a un examen la semaine prochaine. Cet examen couvre la matière vue du chapitre * au chapitre *. Je vais faire de mon mieux pour m'assurer que vous avez toutes les ressources et les informations nécessaires pour réussir cet examen. Je vous recommande d'étudier et de venir me poser vos questions. S'il y a des aspects de la matière que vous ne comprenez pas bien, je vous invite à me les envoyer par courriel ou à venir me rencontrer. C'est avec plaisir que je réviserai le matériel avec vous et vous suggérerai des façons efficaces d'étudier. Vous devriez commencer à réviser le plus tôt possible. Je suis très confiant quant à vos habiletés et à votre capacité à bien réussir l'examen.

Mention de source : iStock/Danko Mykola

Cette dimension de pratiques enseignantes rejoint la persuasion sociale, une source d'information du SEP. Selon nos résultats, plus les personnes étudiantes perçoivent ces messages, plus fort est leur SEP-études.

Les pratiques associées à cette dimension incluent :

- Transmettre des messages d'efficacité et poser des gestes d'encouragement, en particulier quand les activités demandées sont plus difficiles, par exemple en utilisant des listes à cocher qui marquent la progression des apprentissages ;
- Soutenir toutes les personnes étudiantes de la classe également, par exemple en marchant dans la classe pour donner des rétroactions descriptives sur le travail en cours même aux étudiantes et étudiants qui ne sollicitent habituellement pas votre attention ;
- Encourager les étudiantes et étudiants à persévérer dans leur programme d'études ou dans leur projet de formation ;
- Faire preuve de conviction quant à sa capacité à mener les étudiantes et étudiants vers la réussite du cours.

Relations positives

Cette autre dimension porte sur la disponibilité physique et émotionnelle du personnel enseignant auprès des étudiantes et étudiants et contient des pratiques dont le rôle crucial au postsecondaire est souligné notamment par Ducharme et le Carrefour de la réussite (2012) et Kozanitis (2015). Cette dimension touche aux indices psychophysologiques, une source d'information du SEP qui renvoie aux sensations et aux émotions ressenties

dans un contexte donné. Lorsque ces dernières sont positives, l'expérience d'apprentissage est agréable, ce qui favorise le développement du SEP. En outre, dans un contexte où la détresse psychologique est en hausse, des relations positives et un climat de confiance entre le personnel enseignant et les apprenantes et apprenants, ainsi qu'au sein de la communauté étudiante pourraient encourager ses membres à demander de l'aide s'ils en ressentent le besoin.

Cette dimension vise à entretenir un climat de classe agréable et inclut notamment les pratiques suivantes :

- Démontrer de la curiosité et de la passion pour son domaine d'études ;
- Sourire et rire en classe ;
- Considérer que la classe est un endroit propice pour faire des blagues appropriées² ;
- S'assurer, dans la mesure du possible, que l'environnement physique de la salle de classe est confortable (p. ex. température et éclairage adéquats et niveau de bruit acceptable) ;
- S'intéresser aux étudiantes et étudiants en tant que personnes et vouloir les connaître ;
- Démontrer de la compassion quand les étudiantes et étudiants sont stressés ;
- Éviter de créer des stress et des frustrations inutiles pour les étudiantes et étudiants ;
- Être disponible en dehors des heures de classe à des fins de consultation ;
- Établir une relation de confiance en classe qui permet aux étudiantes et étudiants de s'exprimer s'ils éprouvent des difficultés.

² NDLR : Le lectorat intéressé par le sujet peut consulter l'article « Peut-on vraiment rire de tout ? L'humour en salle de classe : l'équilibre entre rigolade et respect » en p. 50 de ce numéro de *Pédagogie collégiale*.

Pistes de développement professionnel

Tous les membres du personnel enseignant désirant promouvoir à la fois la réussite scolaire et la santé mentale des étudiants sont encouragés à poser un regard critique sur leurs pratiques afin de les sélectionner avec soin ou de les ajuster si nécessaire. Plusieurs activités de développement professionnel peuvent faciliter l'appropriation et l'adaptation des approches présentées dans cet article à leur propre contexte, notamment en les mettant au cœur de communautés d'apprentissage professionnelles, en demandant aux étudiantes et étudiants comment ces pratiques ainsi que d'autres peuvent faciliter ou freiner leur réussite, puis en s'interrogeant sur les causes et la nature du stress étudiant afin de mieux cerner les actions à poser. Enfin, on pourrait demander aux étudiantes et étudiants de remplir les questionnaires utilisés dans le cadre de cette recherche afin d'apprécier les changements entraînés par l'adoption de nouvelles pratiques.

Sans tarder, le personnel enseignant est appelé à jouer un rôle de détection et de prévention pour soutenir la santé mentale des étudiantes et des étudiants. Ce rôle peut être rempli en portant attention aux manifestations du stress et de l'anxiété en classe, en s'informant de l'offre des services spécialisés de leur établissement et en y dirigeant celles et ceux qui pourraient en bénéficier, mais aussi en sélectionnant les pratiques pédagogiques les mieux adaptées aux enjeux de santé mentale rencontrés par les jeunes.

Plus qu'un concept faisant partie d'une théorie de la motivation, le SEP est également une ressource personnelle importante et malléable permettant

de faire face aux demandes de l'environnement. Certes, une personne qui se croit capable d'atteindre un objectif sera plus motivée à tenter de le faire, mais aussi, plus elle se croit capable de poser des actions en vue d'atteindre un objectif précis, plus elle sent qu'elle a du contrôle sur la situation et moins elle est susceptible de ressentir du stress ou de l'anxiété à un degré pouvant mener à la détresse psychologique. En ce sens, le SEP est aussi et avant tout une clé pour exercer un contrôle sur les situations de la vie et conduire à une reprise de pouvoir (Bandura, 2003). ■



Mention de source : iStock/Danko Mykola

Références bibliographiques

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck.
- Beaulieu, D. (2021). « Former une relève en intelligence artificielle en contexte de pandémie », *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n° 2, p. 13-19.
- Bergeron, J. et collab. (2022). *Enquête sur la santé psychologique des 12 à 25 ans*, mars.
- Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021, Le Conseil.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: theory and applications* (4^e éd.), SAGE.
- Ducharme, R. et Carrefour de la réussite (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants: rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*. Carrefour de la réussite au collégial et Fédération des cégeps.
- Dumont, M. (2005). « Influence du stress sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents », dans L. DeBlois, D. Lamothe et M.-H. Gagné (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 173-184.
- Dumont, M. et J. Bluteau (2014). « La gestion du stress », dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e édition), Gaëtan Morin Éditeur, p. 264-280.
- Dussault, M., P. Valois et E. Frenette (2007). « Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école », *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 13, n° 2, p. 37-52.
- Fédération étudiante collégiale du Québec (2021). Rapport de l'enquête nationale *Derrière ton écran*.
- Gerwing, T. G. et collab. (2015). « Perceptions and incidence of test anxiety », *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 6, n° 3, p. 1-14.
- Gosselin, M.-A. et R. Ducharme (2017). « Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs », *Service social*, vol. 63, n°1, p. 92-104.
- Kozanitis, A. (2015). « La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 4, p. 4-9.
- Lamarre, N. et M. Cavanagh (2012). « Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 1, p. 135-160.
- Lazarus, R. S. et S. Folkman (1984). *Stress, appraisal, and coping*, Springer Pub. Co.
- Lemyre, L. et R. Tessier (1988). « Mesure de Stress Psychologique (MSP): se sentir stressé-e », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 20, n° 3, p. 302-321.
- Lupien, S. J. (2010). *Par amour du stress*, Montréal, Éditions au Carré.
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec.
- Paré, M.-L. et D. Marcotte (2014). « La consultation de services psychologiques chez les jeunes adultes : enjeux et pistes de solution », *Psychologie Québec*, vol. 31, n° 4, p. 29-31.
- Pelletier, C. (2022). *Sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études : l'influence des pratiques enseignantes au collégial*, thèse de doctorat, Université Laval.
- Pelletier, C., N. Gaudreau et E. Frenette (2022). « Portrait des pratiques enseignantes qui soutiennent le sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études au collégial selon les perceptions étudiantes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 48, n° 2.
- Pintrich, P. et collab. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Post-secondary Teaching and Learning.
- Richardson, M., C. Abraham et R. Bond (2012). « Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis », *Psychological Bulletin*, vol. 138, n° 2, p. 353-387.



Christine Pelletier cumule plus de 25 années d'expérience en enseignement et est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie. Sa thèse de doctorat porte sur les pratiques enseignantes susceptibles de développer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lié à la réussite des études chez les collégiennes et collégiens. Elle s'intéresse au bien-être, à la pédagogie ainsi qu'au soutien de l'agentivité en contexte éducatif tant pour les personnes étudiantes que pour le personnel éducatif.

christine.pelletier.10@ulaval.ca