

Guide à l'intention du personnel enseignant et la
communauté éducative en enseignement supérieur

Guide de pratiques enseignantes prometteuses en enseignement supérieur : enseignement, évaluation et encadrement

Favoriser la réussite et la santé mentale positive des personnes étudiantes



Rédaction principale et coordination des travaux

Myriam Girouard-Gagné, coordonnatrice de recherche, Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES)

Catherine Tardif, professionnelle de recherche, OSMÉES

Direction

Julie Lane, codirectrice de l'OSMÉES et professeure, Université de Sherbrooke (UdS)

Membres du comité consultatif et de suivi (ordre alphabétique)

Amélie Samson, conseillère en promotion de la santé mentale chez les adultes, Direction de l'évolution en santé des adultes et des aînés, Sous-ministériat à la prévention et santé publique, ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS)

Annie Lévesque, agente de mobilisation et de recherche, Initiative sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (ISMÉ)

Cat Tuong Nguyen, médecin-conseil, Direction générale de la prévention et de la promotion en santé publique sous ministériat à la prévention et santé publique, MSSS

Céline Péchard, conseillère pédagogique, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Christine Pelletier, professeure en sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Constance Denis, conseillère pédagogique, (UdS)

Elizabeth Pépin, conseillère aux affaires étudiantes, Direction des affaires étudiantes et interordres, ministère de l'Enseignement supérieur

Félix Guay-Dufour, coordonnateur de l'OSMÉES et chargé de cours, UdS, ainsi que Psychologue du travail et des organisations

Florence Déplanche, agente de planification, de programmation et de recherche à la Direction régionale de santé publique de Montréal

Guylaine Gauthier, cheffe de section, secteur Pédagogie universitaire, Université de Montréal

Patricia Dionne, professeure titulaire au Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, UdS

Simon Grégoire, professeur au département d'éducation et pédagogie, UQAM

Suzie Tardif, chercheure principale chez ÉCOBES Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Tania Michaud, vice-présidence, Union étudiante du Québec (UEQ)

Yara El Ayoubi, conseillère pédagogique, Université de Montréal (UdM)

Graphisme

Audrey-Anne Marcotte, responsable des communications, OSMÉES

Révision

Lyne Turcotte, secrétaire

Référence suggérée

Girouard-Gagné, M., Tardif, C., Lane, J. (2025) *Guide de pratiques enseignantes prometteuses en enseignement supérieur : enseignement, évaluation et encadrement*. Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur.

Remerciements

Le comité consultatif de suivi souhaite exprimer sa profonde gratitude à l'ensemble des personnes et organisations ayant contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce guide. Un merci particulier aux personnes ayant participé à la validation externe pour la pertinence et la richesse de vos commentaires.

Table des matières

Lexique	04
Introduction	07
Que faut-il considérer avant d'utiliser ce guide?	07
Première section : Pertinence de ce guide	08
À qui s'adresse ce guide et quel est son objectif?	09
Quel rôle l'OSMÉES joue dans le soutien à la santé mentale étudiante?	09
Quels défis de santé mentale marquent le parcours en enseignement supérieur?	10
Quel est le rôle des établissements d'enseignement pour favoriser la santé mentale de la communauté étudiante?	11
Comment le personnel enseignant peut influencer la santé mentale étudiante?	11
Quels sont les avantages pour le personnel enseignant à mettre en œuvre ces pratiques?	13
Quels sont les bénéfices pour les personnes étudiantes à la mise en œuvre de ces pratiques?	14
Quelles sont les conditions favorisant le succès?	15
Deuxième section : Fiches des pratiques prometteuses	16
Faire preuve de bienveillance : une posture professionnelle	18
Enseigner le métier étudiant	20
Favoriser les interactions avec les pairs	22
Assurer la cohérence et la clarté des éléments du cours	24
Faire preuve de flexibilité	26
Fournir de la rétroaction	28
Rendre les apprentissages signifiants	30
Troisième section : Outils complémentaires	32
Outil 1 : Cartographie des ressources à remplir	33
Outil 2 : Autoévaluation	37
Outil 3 : Fiche d'objectif personnel	38
Annexes	39
Références	44

Lexique

Concepts liés aux pratiques enseignantes

Encadrement

Ensemble des actions et postures adoptées par la personne enseignante pour accompagner individuellement les personnes étudiantes, en complément de l'enseignement formel, et qui favorise une relation d'accompagnement¹. L'encadrement comprend, par exemple, le suivi des personnes étudiantes, la disponibilité pour répondre aux questions ainsi que le soutien moral et motivationnel.

Enseignement

Ensemble des choix et interventions pédagogiques réalisés par la personne enseignante pour favoriser les apprentissages dans un groupe sur les plans didactique, pédagogique, matériel, temporel, relationnel et affectif².

Évaluation

Ensemble des démarches mises en place pour recueillir, analyser et communiquer des informations sur les apprentissages des personnes étudiantes. L'évaluation inclut la planification des modalités et critères, l'utilisation d'outils et méthodes de collecte, ainsi que la rétroaction fournie afin de soutenir la progression et la réussite. Ensemble des stratégies, méthodes et modalités permettant d'évaluer les apprentissages des personnes étudiantes, de la planification à la communication des résultats, incluant la collecte d'informations sur les apprentissages et les rétroactions offertes aux personnes étudiantes^{3,4}.

Personnel enseignant en enseignement supérieur

Celles et ceux qui assurent l'enseignement, l'encadrement et l'évaluation des personnes étudiantes dans les établissements d'enseignement collégial et universitaire. Cela inclut, par exemple, les personnes chargées de cours, enseignantes, superviseuses de stage, professeures, tutrices, accompagnatrices pédagogiques, auxiliaire d'enseignement et de recherche, responsables de séminaire et directrices de recherche. Le personnel enseignant contribue au développement des savoirs, des compétences et de l'autonomie des personnes étudiantes en mobilisant des pratiques pédagogiques, d'encadrement et d'évaluation adaptées à leurs besoins et aux contextes d'enseignement.

Pratiques enseignantes

Ensemble des actions concrètes des personnes enseignantes. Cela comprend, entre autres, la planification, l'animation de cours, l'utilisation d'outils de communication, la réflexion suivant l'action en classe et l'adaptation des approches selon les besoins du groupe, l'organisation du matériel dans la classe, etc.⁵. Ce guide aborde les pratiques enseignantes dans leur ensemble, mais s'intéresse plus spécifiquement à celles autour de l'enseignement, autour de l'évaluation et autour de l'encadrement.

Pratique prometteuse

Dans un souci de cohérence avec les travaux menés en éducation et en santé publique, ce guide s'appuie sur la définition issue du domaine de la santé publique, telle qu'utilisée par l'OSMÉES dans sa collection de guides de pratiques⁶, par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale⁷ et par le réseau des Universités du Québec⁸. Selon cette définition, une pratique est considérée comme prometteuse lorsqu'elle produit des effets positifs mesurables, qu'elle pourrait être adaptée dans divers contextes et qu'elle repose sur des données probantes de qualité acceptable, même si elle n'en est souvent qu'aux premières étapes d'évaluation.

Pour s'assurer du caractère prometteur et du potentiel d'adaptabilité des pratiques recensées dans les écrits scientifiques, les savoirs expérientiels des personnes issues de la pratique sont mobilisés. L'articulation entre savoirs scientifiques et expérientiels permet ainsi de trianguler les résultats, d'enrichir l'analyse des pratiques recensées et d'illustrer concrètement leur mise en application dans des situations réelles.

Concepts liés à la santé mentale étudiante

Anxiété

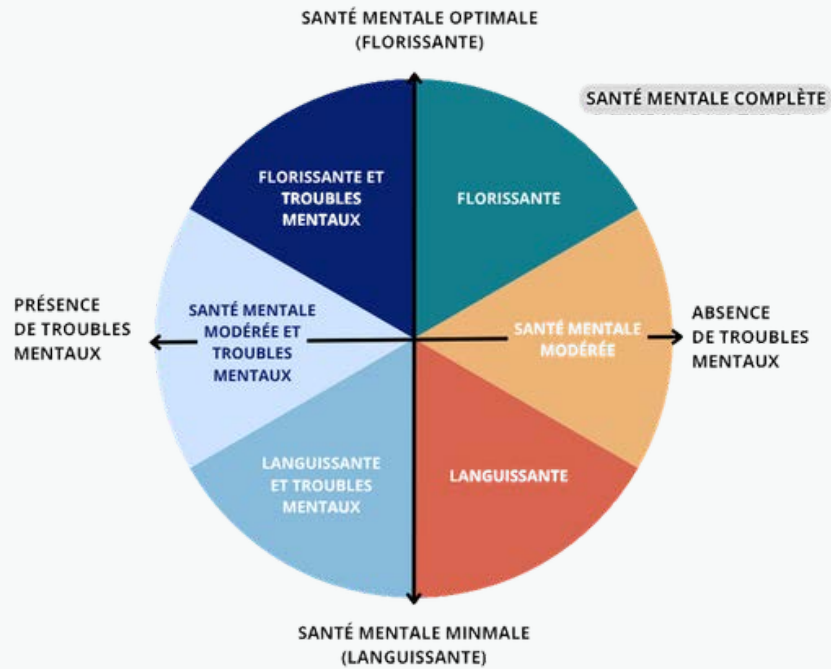
L'anxiété se caractérise par une appréhension marquée et persistante devant certaines situations perçues comme menaçantes ou négatives⁹. Ressentir de l'anxiété est normal dans certaines situations où une situation stressante est anticipée (la veille d'un examen, une compétition sportive, etc.). C'est l'interprétation que l'on fait de cette situation anticipée qui module l'ampleur de l'anxiété ressentie⁹. Elle se manifeste par une combinaison de symptômes affectifs (tension, panique), cognitifs (perte de concentration, distraction), physiologiques (mains moites, palpitations) et comportementaux (tremblements, évitement)¹⁰⁻¹². Elle se distingue du stress par son caractère persistant et sa tendance à survenir même en l'absence de menace immédiate.

Bien-être

Le bien-être est un concept multidimensionnel lié à l'expérience subjective de plaisir, à la capacité de réaliser son plein potentiel et de participer activement à la vie sociale¹³⁻¹⁵. Il comprend le bien-être émotionnel (sentiment de bonheur et satisfaction de vie), le bien-être psychologique (compétence, sens, cohérence avec ses valeurs) et le bien-être social (lien avec la communauté et sentiment d'appartenance). Le bien-être est, pour plusieurs¹⁶, considéré comme partie intégrante de la santé mentale positive.

Santé mentale positive

La santé mentale peut être comprise comme une disposition qui permet à chacun de ressentir, de penser et d'agir de manière à s'épanouir, à faire face aux défis du quotidien et à contribuer à la vie collective¹⁷. Elle s'appuie à la fois sur une approche hédonique, centrée sur le bien-être émotionnel, et sur une approche eudémonique, qui englobe le bien-être psychologique et social. Ainsi définie dans une perspective positive, la santé mentale dépasse l'absence de troubles mentaux. Le modèle du double continuum permet d'illustrer cette conceptualisation¹⁷. On retrouve un axe vertical pour les fluctuations de santé mentale et un axe horizontal pour les degrés de troubles mentaux (voir figure à la page suivante).



Le modèle des deux continuums : santé mentale et troubles mentaux tiré de l'INSPQ¹⁷

La santé mentale inclut la capacité à faire face aux stress de la vie, à réaliser son potentiel, à bien apprendre et à contribuer à la communauté¹⁸. Dans ce contexte, le terme santé mentale positive est retenu dans ce guide pour englober la santé mentale et le bien-être.

Stress

Le stress correspond à une réaction naturelle du corps et de l'esprit lorsqu'une personne se retrouve face à une situation inhabituelle ou perçue comme exigeante¹⁹. Il constitue un mécanisme d'adaptation essentiel, mobilisé aussi bien lors d'événements heureux (une soutenance de thèse, la remise d'un diplôme) que difficiles (la passation d'un examen ou d'une épreuve importante)⁹. Cette réaction peut être déclenchée par divers facteurs, notamment le manque de contrôle, l'incertitude, la nouveauté ou encore une atteinte à l'image de soi⁹. Le stress n'est toutefois pas permanent : il tend à s'atténuer lorsque les sources de tension disparaissent, par exemple en dehors des heures de travail si celles-ci en sont la cause⁹.



Clés de lecture



Mots en caractères gras

Les mots en **caractères gras** dans le texte sont accompagnés d'une définition dans la section du lexique.

Introduction

Ce guide se veut un outil concret pour le personnel enseignant et la communauté éducative en enseignement supérieur. Il vise à faire connaître et à inspirer la mise en œuvre de pratiques, éprouvées à la fois par la recherche et les milieux de pratique, qui soutiennent à la fois la réussite et la santé mentale positive étudiantes. Le présent guide est composé de trois sections.

La première section met en contexte la pertinence de ce guide. Elle propose une synthèse des enjeux de santé mentale vécus par les personnes étudiantes, souligne l'influence qu'ont les pratiques enseignantes sur ces enjeux et relève les avantages pour le personnel enseignant de déployer ces pratiques.

La deuxième section est composée de sept fiches mettant en lumière les pratiques pour soutenir la réussite et la santé mentale positive étudiantes. Des exemples concrets du déploiement de ces pratiques par des actrices et acteurs de la communauté éducative en enseignement supérieur y sont exposés de même que les bénéfices documentés chez la population étudiante. Chacune des fiches propose des pistes d'action pour mettre en œuvre ces pratiques ainsi que des ressources pour aller plus loin.

La troisième section est constituée d'outils complémentaires pratiques pour la communauté éducative.

Que faut-il considérer avant d'utiliser ce guide?

- Ce guide n'est pas un inventaire complet de l'ensemble des pratiques qui soutiennent la réussite et la santé mentale positive. Il met en lumière celles repérées dans les écrits scientifiques et appuyées par les savoirs expérientiels (voir fiche méthodologique en annexe).
- Les études sur lesquelles s'appuient ces pratiques présentent certaines limites méthodologiques (données autorapportées, mesures indirectes, échantillons variables, etc.).
- Ce guide ne propose pas de démarche opérationnelle d'implantation.
- La charge de travail et les contraintes vécues par le personnel enseignant n'y sont pas abordées, lesquelles peuvent varier selon les milieux, les programmes ou les niveaux d'enseignement, et influencer la capacité des personnes à mettre en application les pratiques proposées dans ce guide.



Rétroaction sur le guide

Nous vous invitons à partager vos commentaires et impressions sur le guide en remplissant [ce formulaire](#).

PREMIÈRE SECTION

Pertinence de ce guide

- À qui s'adresse ce guide et quel est son objectif?
- Quel rôle l'OSMÉES joue dans le soutien à la santé mentale étudiante?
- Quels défis de santé mentale marquent le parcours en enseignement supérieur?
- Quel est le rôle des établissements d'enseignement pour favoriser la santé mentale de la communauté étudiante?
- Comment le personnel enseignant peut influencer la santé mentale étudiante?
- Quels sont les avantages pour le personnel enseignant de mettre en œuvre ces pratiques?
- Quels sont les bénéfices pour les personnes étudiantes de mettre en oeuvre ces pratiques?
- Quelles sont les conditions favorisant le succès?



Section 1 : Quelle pertinence pour ce guide?

À qui s'adresse ce guide et quel est son objectif?

Ce guide s'adresse en premier lieu à l'ensemble du **personnel enseignant des établissements d'enseignement supérieur**, dont les cégeps, collèges et universités. Il vise plus particulièrement celles et ceux qui interagissent quotidiennement avec la communauté étudiante. Leurs pratiques peuvent influencer la réussite, mais également la **santé mentale positive** des personnes étudiantes.

Il s'adresse aussi à d'autres membres de la communauté éducative en enseignement supérieur comme les conseillères et conseillers pédagogiques, les directions de programme ou de département, les personnes intervenantes psychosociales, etc. Ces personnes jouent souvent un rôle-conseil ou de soutien auprès du personnel enseignant.

L'objectif de ce guide est d'inspirer le personnel enseignant à mettre en œuvre des pratiques favorables à la santé mentale positive en proposant des exemples concrets inspirés des récents travaux de recherche à cet égard.

Quel rôle l'OSMÉES joue dans le soutien à la santé mentale étudiante?

La production de ce guide est soutenue financièrement par l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES). Sa mission est de développer et de mobiliser les connaissances sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur. L'OSMÉES est financé par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et les Fonds de recherche du Québec (FRQ). Le présent guide est également financé par le Sous-ministériat à la prévention et santé publique du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS).

Ce guide est le fruit d'une collaboration étroite entre l'OSMÉES, le MES, le Sous-ministériat à la prévention et santé publique du MSSS, l'ISMÉ et un comité consultatif. Il s'inscrit ainsi dans les priorités du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (PASME 2021-2026) qui encourage les établissements à soutenir la santé mentale étudiante à travers les pratiques enseignantes. Ce guide reconnaît que la santé mentale étudiante est influencée par plusieurs facteurs notamment contextuels, sociaux et identitaires. Il met l'accent sur un levier précis : les pratiques enseignantes qui soutiennent la réussite et la santé mentale positive étudiantes. [L'outil synthèse : les facteurs d'influence de la santé mentale étudiante, développé par la Direction régionale de la santé publique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal](#), permet d'apprécier l'éventail de ces facteurs.

Quels défis de santé mentale marquent le parcours en enseignement supérieur?

Le parcours aux études supérieures peut représenter une étape charnière de vie pour les personnes étudiantes, marquée par une autonomie nouvelle, des expériences riches et stimulantes et un épanouissement sur plusieurs plans. Il comporte aussi de nombreux défis susceptibles d'influencer la santé mentale des personnes étudiantes. Plusieurs études récentes menées auprès de cette population rapportent des constats préoccupants, soulignant notamment la présence de symptômes dépressifs, d'enjeux de concentration et de motivation et d'anxiété ayant des effets néfastes sur le quotidien^{20,21,22}.

Ces données illustrent à quel point les études supérieures peuvent affecter l'état de santé mentale des personnes étudiantes. Entre autres, la culture de performance, qui valorise la rentabilité, la compétition et le dévouement au travail, est bien présente dans les milieux d'enseignement supérieur et contribue à cette réalité. Elle se manifeste notamment par la sélection compétitive à l'entrée de plusieurs programmes, souvent fondée sur les résultats scolaires antérieurs^{23,24}. La recherche établit des liens entre l'anxiété de performance ou l'anxiété face aux examens et la détresse psychologique^{25,26}, la diminution des performances²⁷ ou même l'abandon des études²⁸. Par ailleurs, un sondage mené dans les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis révèle qu'un niveau élevé et continu de **stress** constitue l'un des principaux obstacles à l'apprentissage²⁹.

En somme, l'état de santé mentale des personnes étudiantes peut être affecté par le parcours académique et, conséquemment, les pratiques susceptibles de l'influencer positivement méritent d'être mises en lumière.



Résultats d'une enquête de l'OSMÉES sur la santé mentale auprès de 32 790 personnes étudiantes au Québec³⁰

État de santé mentale perçu :

- 26 % : Mauvais ou très mauvais
- 33 % : Ni bon ni mauvais

Symptômes anxieux (GAD-7) :

- 42,9 % ont présenté un niveau modéré ou élevé de symptômes anxieux au cours des deux semaines précédant le questionnaire*

Symptômes dépressifs (PHQ-9) :

- 46,6 % ont présenté un niveau modéré ou élevé de symptômes dépressifs au cours des deux semaines précédant le questionnaire

À retenir :

La présence de stress et d'anxiété est normale dans le parcours en enseignement supérieur et peut même générer une forme de motivation^{31,32}. Toutefois, trop intense ou persistante, elle peut également nuire à la réussite scolaire et à la santé mentale positive.

*Ces résultats sont sur la base d'un dépistage de symptômes seulement. Le pourcentage réel de personnes étudiantes présentant un TAG demeure à être confirmé sous réserve d'un diagnostic médical prenant en compte divers éléments cliniques.

Quel est le rôle des établissements d'enseignement pour favoriser la santé mentale de la communauté étudiante?

En adéquation avec la mission de l'OSMÉES et les visées du PASME, le [Cadre de référence sur la santé mentale étudiante](#) du MES vient proposer un ensemble de pratiques et d'initiatives favorisant le bien-être et le développement d'une santé mentale positive dans la population étudiante.

Ce document stipule que les établissements d'enseignement supérieur sont appelés à mettre en place une approche systémique et intégrée pour soutenir le bien-être de leur communauté étudiante. Cela passe d'abord par l'adoption d'une politique institutionnelle claire en santé mentale, appuyée par une gouvernance dédiée permettant d'assurer la coordination et le suivi des actions. Les établissements sont encouragés à favoriser une culture de bienveillance en multipliant les initiatives de sensibilisation, en créant des milieux de vie propices à l'équilibre et en formant le personnel enseignant et administratif à reconnaître les signes de détresse et à adapter leurs pratiques. Le développement de services accessibles et diversifiés, incluant le soutien psychologique et des corridors de services avec les réseaux de santé, constitue également un pilier important. La collaboration interinstitutionnelle, notamment avec les réseaux de la santé et des services sociaux, y est également mise de l'avant pour assurer une réponse concertée et cohérente. Enfin, les établissements sont invités à s'engager dans une démarche continue d'évaluation de leurs actions en santé mentale, en mobilisant les connaissances issues de la recherche et en diffusant les pratiques prometteuses.

En définitive, les pratiques et initiatives proposées rappellent que la santé mentale étudiante dépend de plusieurs facteurs, dont les structures, les cultures et les pratiques institutionnelles. En continuant d'agir sur ces leviers, les établissements d'enseignement jouent un rôle actif dans le maintien et l'amélioration du bien-être étudiant.

Comment le personnel enseignant peut influencer la santé mentale étudiante?

Si les politiques publiques et institutionnelles, ainsi que les environnements d'apprentissage jouent un rôle fondamental pour soutenir la santé mentale positive des personnes étudiantes, le personnel enseignant exerce une influence directe sur l'expérience étudiante. Ainsi, au cœur de cette approche systémique, le personnel enseignant occupe une position stratégique pour soutenir la santé mentale positive étudiante. Sans se substituer au personnel professionnel de la santé et des services sociaux, le personnel enseignant peut être conscient de son influence sur la santé mentale étudiante et ajuster ses pratiques pour la favoriser. Il peut d'ailleurs faire appel à différentes ressources pour développer des pratiques plus favorables à celle-ci et échanger avec ses pairs pour connaître leurs façons de faire.



La [station SME](#) offre des outils, des exemples de pratiques et des données de recherche pour soutenir le personnel enseignant et créer des milieux d'études réellement favorables à la santé mentale étudiante.



station
SME

Les **pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'encadrement** peuvent soutenir ou, au contraire, fragiliser la santé mentale étudiante.



Éléments qui soutiennent la santé mentale positive étudiante :

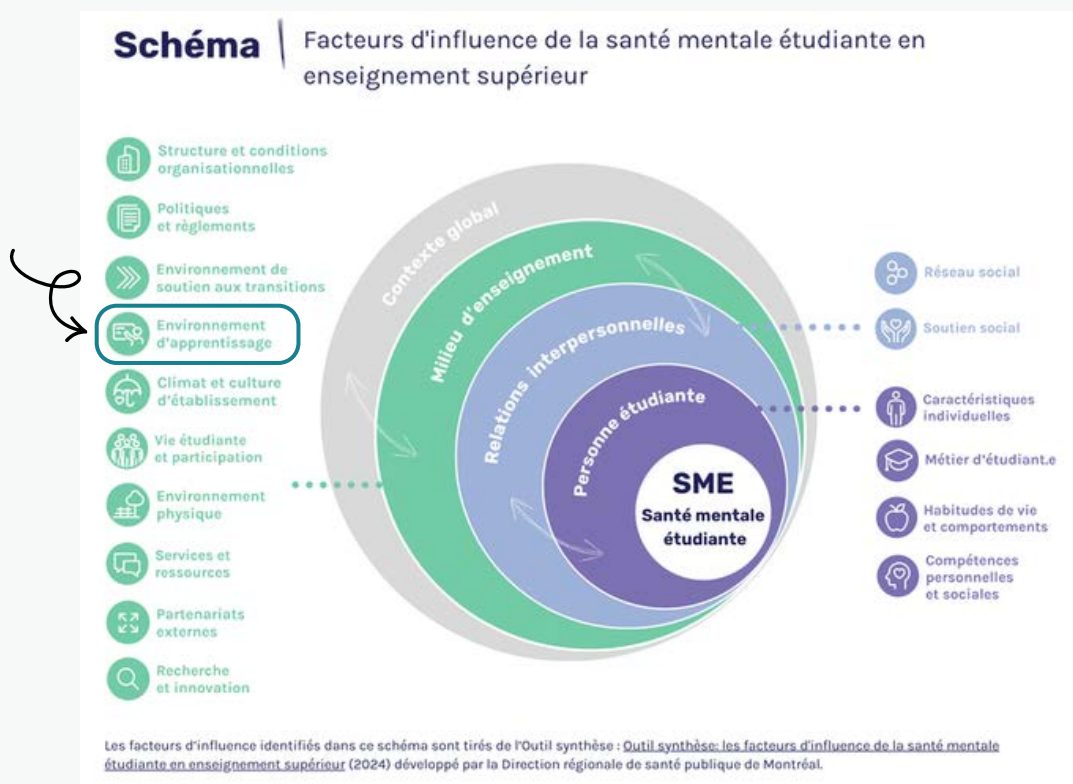
- Relations positives tissées avec le corps professoral
 - Atténuent la détresse psychologique³³⁻³⁵
 - Soutiennent la motivation intrinsèque^{36,37}
 - Encouragent l'initiative³⁸
 - Renforcent l'utilisation de bonnes stratégies d'apprentissage^{39,40}
- Climat de classe bienveillant
 - Préviend les symptômes dépressifs⁴¹



Éléments qui fragilisent la santé mentale étudiante :

- Relations tendues avec le personnel enseignant⁴²
- Pratiques d'enseignement contribuant à l'épuisement cognitif et émotionnel⁴³
- Pratiques évaluatives contribuant au stress étudiant⁴⁴

Le présent guide propose des pratiques enseignantes **prometteuses**, lesquelles s'inscrivent dans les facteurs d'influence de la santé mentale illustrés ci-dessous.



Source : Initiative sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur

Quels sont les avantages pour le personnel enseignant à mettre en œuvre ces pratiques?

Quelques études se sont penchées spécifiquement sur les retombées positives, pour le personnel enseignant, de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant la réussite et la santé mentale positive. Des retombées sont observées sur les relations avec les personnes étudiantes, le développement professionnel et la satisfaction professionnelle.



01. Relations avec les personnes étudiantes

- Attitude plus ouverte et accueillante envers les personnes étudiantes⁴⁵
- Interactions plus nombreuses avec les personnes étudiantes et ses collègues⁴⁵
- Connaissance accrue des personnes étudiantes⁴⁶
- Tensions pédagogiques réduites⁴⁷
- Malentendus et conflits réduits avec les personnes étudiantes⁴⁸
- Évaluation plus positive du contenu du cours⁴⁹



02. Développement professionnel

- Posture positive face aux adaptations pédagogiques⁴⁵
- Accompagnement au métier étudiant vu comme un levier pour renouveler ses pratiques⁴⁵
- Efficacité pédagogique accrue⁵⁰
- Raisonnement, malentendus et progression des personnes étudiantes plus visibles⁵¹
- Identification plus rapide des difficultés avant qu'elles ne deviennent des échecs⁵²



03. Satisfaction professionnelle

- Engagement et motivation du personnel enseignant accrus dans leur profession^{53,54}
- Satisfaction professionnelle améliorée des personnes enseignantes en favorisant des classes plus dynamiques, des interactions riches et un climat positif, tout en réduisant les comportements perturbateurs⁵⁵
- Perception améliorée de la compétence et de la crédibilité du personnel enseignant⁵⁶

En outre, dans le cadre du processus de coconstruction de ce guide, des personnes enseignantes ayant participé à des groupes de discussion ($n = 11$) ont corroboré plusieurs de ces bénéfices à la lumière de leurs expériences. Selon leurs témoignages, l'adoption des pratiques proposées dans ce guide contribue à :



Dans l'ensemble, ces retombées se traduisent, pour les membres du groupe de discussion, par une satisfaction professionnelle accrue, nourrie par le sentiment du travail bien accompli, la reconnaissance exprimée par les personnes étudiantes et la cohérence entre leur pratique et leurs valeurs.

- Accroître l'engagement et la participation des personnes étudiantes, pour un environnement stimulant.
- Réduire l'absentéisme, les échecs et les abandons scolaires.
- Développer une sensibilité critique à la culture de performance omniprésente en enseignement supérieur.
- Développer des relations plus harmonieuses et égalitaires avec les personnes étudiantes.
- Alléger la charge de travail liée à certaines situations administratives complexes ou conflictuelles (p. ex., révisions de notes, demandes de reprises).
- Mettre en œuvre des pratiques cohérentes avec ses valeurs personnelles, générant un sentiment de respect de soi et de contribution à la justice sociale.

Quels sont les bénéfices pour les personnes étudiantes à mettre en œuvre ces pratiques?

Les pratiques proposées dans ce guide ont fait l'objet d'études ayant démontré qu'elles peuvent avoir une influence positive tant sur la réussite que sur la santé mentale positive étudiante.

Certaines pratiques augmentent le bien-être psychologique dont la motivation, l'engagement, le sentiment de compétence, la résilience et la satisfaction de vie^{48,57-81}. D'autres études mettent plutôt en évidence l'effet de la mise en œuvre de certaines pratiques sur la réduction du stress, de l'anxiété et du sentiment d'isolement, particulièrement en contexte d'apprentissage exigeant ou incertain^{64,70,73,76,82,83}.

De façon plus ciblée à certaines pratiques, les bénéfices suivants ont été relevés dans les écrits^{**}:

- Augmentation du sentiment d'appartenance et de sécurité relationnelle, essentiel à l'épanouissement personnel et à la réussite scolaire^{45,48,60,73}.
- Réduction des intentions d'abandon des études^{84,85}.
- Augmentation de l'enthousiasme pour l'apprentissage^{67,86}.
- Développement d'une relation entre personne enseignante et apprenante et d'une bienveillance réciproque⁸⁶.
- Plus grande confiance envers la personne enseignante, ce qui favorise un climat propice à l'apprentissage et à l'expression^{45,56,60,62,67,69,87}.
- Augmentation des échanges et de l'entraide entre pairs⁴⁵.
- Développement des compétences transversales (communication, collaboration)⁸⁸.
- Réussite améliorée par une meilleure compréhension des contenus et une diminution de l'approche superficielle de l'apprentissage^{59,61,64,73,89,90}.
- Perception d'une charge de travail et d'évaluation appropriée, d'objectifs clairs et d'un enseignement de qualité⁶².
- Occasions de se réajuster avant de vivre des échecs.

^{**} Le détail des pratiques associées à quels bénéfices selon quelles études est présenté à l'annexe 2.



Quelles sont les conditions favorisant le succès?

La mise en œuvre des pratiques proposées dans ce guide repose sur certaines conditions facilitantes. La responsabilité d'une santé mentale positive chez les personnes étudiantes est partagée entre la personne étudiante elle-même, la personne enseignante, le personnel et les gestionnaires de l'institution d'enseignement; chacun joue un rôle pour la favoriser.

Il importe que les établissements d'enseignement reconnaissent et valorisent ces pratiques, puisque des intentions constructives peuvent perdre de leur portée si elles ne sont pas soutenues par l'organisation

64,91

Ensuite, les personnes enseignantes gagnent à s'appuyer sur les équipes de soutien pédagogique et à saisir les occasions de formation continue.

Finalement, la démarche de coconstruction du guide a permis de mettre en lumière plusieurs conditions gagnantes (certaines étant appuyées par des recherches), dont :

- Considérer la bienveillance comme inconditionnelle, sans en attendre une réciprocité.
- Proposer une structure de cours à la fois encadrante, sécurisante et souple.
- Éviter de présumer que les personnes étudiantes maîtrisent déjà les stratégies nécessaires pour collaborer, planifier ou étudier efficacement.
- Planifier ses cours en intégrant une vision de l'apprentissage comme étant constructive, active, intentionnelle, coopérative, authentique et relationnelle⁹².
- Faire preuve de flexibilité en mobilisant tour à tour les postures de facilitateur, d'expert, de conseiller et d'accompagnateur selon la situation⁹².
- Favoriser un climat d'apprentissage sécurisant où l'expérimentation est encouragée et où l'erreur est perçue comme une opportunité d'apprentissage^{70,82}.

Ces conditions constituent des fondations solides pour déployer les pratiques présentées, en misant sur la proactivité et une attitude d'emblée bienveillante de la part des personnes enseignantes.



DEUXIÈME SECTION

Fiches des pratiques prometteuses

1. Faire preuve de bienveillance : une posture professionnelle.
2. Enseigner le métier étudiant.
3. Favoriser les interactions avec les pairs.
4. Assurer la cohérence et la clarté des éléments du cours.
5. Faire preuve de flexibilité.
6. Fournir de la rétroaction.
7. Rendre les apprentissages significatifs.



Fiches des pratiques prometteuses

L'élaboration de ce guide s'appuie sur une recension des écrits, des échanges avec un comité consultatif et des groupes de discussion réunissant des actrices et acteurs de l'enseignement supérieur (voir l'annexe méthodologique pour plus de détails). Ce processus a permis de dégager plusieurs pratiques enseignantes prometteuses autour de l'enseignement, de l'évaluation et de l'encadrement qui gagnent à être soutenues par un principe fondateur : la bienveillance. L'ensemble de ces pratiques, dont celles liées à la bienveillance, ont permis la production de sept fiches.

Ces pratiques se conjuguent pour créer un environnement d'apprentissage où chaque personne étudiante se sent respectée et engagée de sorte à favoriser la réussite et la santé mentale positive. Les fiches présentent une synthèse des principales caractéristiques de chacune de ces pratiques, un éventail d'exemples concrets pour soutenir leur mise en œuvre, des questions pour initier la réflexion sur vos pratiques, ainsi que des ressources pour aller plus loin.

1. Faire preuve de bienveillance

2. Enseigner le métier étudiant

3. Favoriser les interactions avec les pairs

5. Faire preuve de flexibilité

4. Assurer la cohérence et la clarté des éléments du cours

6. Fournir de la rétroaction

7. Rendre les apprentissages significatifs



Clés de lecture



Réflexion initiale sur vos pratiques

Une bulle orange est présente dans chacune des fiches de pratiques. On y retrouve des pistes de réflexion ou d'action pour amorcer l'intégration des propositions de ce guide à sa pratique actuelle.



Les exemples de pratiques proposés dans ce guide ne s'appliquent pas uniformément à tous les contextes ni à toutes les personnes étudiantes. Leur pertinence peut varier selon la diversité des groupes, le niveau d'appropriation de certaines stratégies par les personnes étudiantes ou encore les réalités propres à un cours ou un programme. Il est donc essentiel de les transposer de manière réfléchie et d'en adapter l'application en tenant compte de l'hétérogénéité présente dans la classe.

FAIRE PREUVE DE BIENVEILLANCE

Quelles sont les caractéristiques clés de cette pratique?

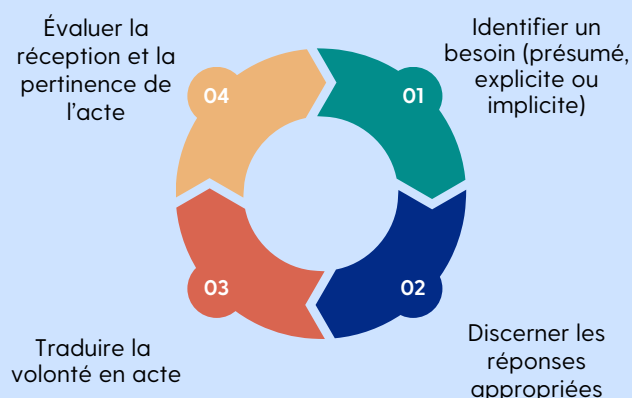
Faire preuve de bienveillance dans un contexte d'enseignement et d'encadrement conjugue exigence, rigueur et accompagnement pour soutenir le développement du plein potentiel d'autrui⁹³⁻⁹⁵. La bienveillance constitue une disposition intentionnelle qui imprègne l'ensemble des pratiques, dont celles d'encadrement, d'évaluation et d'enseignement⁹⁴.

Réto⁹³ définit la bienveillance comme une dynamique complexe qui se déploie selon quatre dimensions :

- 01 Intentionnelle : la volonté délibérée de faire le bien.
- 02 Interactionnelle : la prise en compte et la reconnaissance de l'autre.
- 03 Affective : la mobilisation de la sensibilité et des émotions.
- 04 Attentionnelle : une vigilance attentive à la personne et à la situation pour ajuster sa réponse.

La bienveillance se distingue de la complaisance en reposant sur une exigence essentielle pour discerner le bien d'autrui et y répondre avec justesse⁹³.

Processus d'application de la bienveillance :



Réflexion initiale sur vos pratiques

- ☐ Est-ce que je me rends disponible pour les personnes étudiantes? Est-ce que les personnes étudiantes savent comment me rejoindre (disponibilités, par téléphone, courriel, au bureau, téléconférence, etc.)?
- ☐ Quelles sont les stratégies pour connaître les personnes étudiantes (noms, intérêts, attentes, etc.) que je pourrais intégrer à ma pratique? Par exemple, leur demander de se présenter lorsqu'elles prennent la parole; faire un sondage en ligne pour manifester leurs intérêts, besoins, questions, préoccupations; etc.?
- ☐ Pouvez-vous identifier un moment où vous avez senti avoir réellement reconnu l'autre dans sa singularité? Qu'est-ce qui a rendu cela possible? À l'inverse, y a-t-il une situation où vous auriez pu mieux tenir compte du point de vue ou du vécu d'une personne étudiante?

Je pense qu'on envoie le message aux personnes étudiantes qu'on les considère en fait. Ça facilite la création de liens, ça montre qu'on les traite comme des adultes et qu'on croit en leur capacité.

Professeure universitaire



Comment faire preuve de bienveillance?

Enseignement

- Intégrer la [Station SME](#) comme une ressource pour les personnes étudiantes dans le plan de cours.
- Être disponible pour interagir à l'extérieur des heures de cours⁵⁸.
- Tenir compte des besoins des personnes étudiantes pour favoriser leur engagement.
- Rendre explicites de manière intentionnelle les raisons derrière certains choix pédagogiques faits pour soutenir leur réussite et leur santé mentale positive.
- Sonder les personnes étudiantes (pendant des travaux en équipe, à la pause, à l'arrivée en classe au premier cours, à l'aide d'un questionnaire en ligne, etc.) pour leur demander leurs pronoms, leurs intérêts personnels et leurs attentes envers le cours^{70,73}.



Par exemple la première séance, je prends le temps de discuter avec eux. Je leur dis que je ne suis pas une tortionnaire : si tu as envie de sortir prendre de l'eau, faire un tour, prendre un appel, je ne vais pas te le dire, c'est ta responsabilité, tu es un adulte.



Enseignante au collégial

Évaluation

- Prévoir une marge de flexibilité au plan de cours pour permettre aux personnes étudiantes de demander un délai pour la remise d'un travail, sans avoir à justifier leur situation⁷⁶.
- Proposer des évaluations formatives ou valider certaines sections d'un travail à remettre^{48,60,68}.
- Formuler des commentaires constructifs qui favorisent la mobilisation, en proposant des pistes de solutions concrètes ou en suggérant les prochaines étapes.



J'offre aux personnes étudiantes tout le temps des évaluations formatives, de valider certaines parties de leur travail, de les aider et de les rencontrer, ou parfois juste de répondre sur le forum d'aide.



Chargée de cours universitaire

Encadrement

- Offrir des conseils concrets qui rendent visibles la bienveillance et le souci du bien-être des personnes étudiantes^{60,77}.
- Faire connaître les services de soutien disponibles et les ressources pour aider dans la réalisation du travail (ex. : recherche bibliothécaire, statisticien, choix de carrière, etc.)^{48,84}.
- Offrir des occasions de réseautage⁸⁴.
- Se soucier du parcours des personnes étudiantes dans les étapes suivant la diplomation, par exemple en intégrant un volet post-études ou en indiquant les ressources disponibles⁴⁸.



C'est de dire : c'est vous qui êtes les acteurs de votre propre travail, mais nous, on est vraiment là en soutien.



Enseignante au collégial

Pour aller plus loin

Activité de formation de personnes animatrices. Insuffler la bienveillance en enseignement : un vecteur de bien-être et de réussite offerte par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (voir le calendrier des formations afin que vous puissiez devenir autonomes pour offrir cette formation dans votre établissement).

Webinaire de l'ISMÉ enregistré portant sur la bienveillance en enseignement comme vecteur du bien-être et de la réussite (2024) ⌚ 55 minutes

ENSEIGNER LE MÉTIER ÉTUDIANT

Quelles sont les caractéristiques clés de cette pratique?

Plusieurs pratiques enseignantes peuvent soutenir le développement du « métier étudiant » dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les stratégies d'apprentissages essentielles à la réussite et à la valorisation des apprentissages.

Il s'agit alors d'enseigner ces stratégies nécessaires à la réussite des cours et d'accompagner les personnes étudiantes dans leur appropriation, même si ce n'est pas directement lié au cours.



En quoi consiste le métier étudiant^{96,97}?

- organiser son temps et son travail
- gérer son stress
- persévérer dans ses études
- lire et étudier
- prendre des notes



*On est en train de prévenir les bobos.
L'objectif est d'adopter de bonnes
pratiques pour prévenir les échecs.*



Enseignante au collégial

Réflexion initiale sur vos pratiques

- ☐ J'observe les modalités de travail dans mon cours.
- ☐ Y a-t-il des outils technologiques ou des éléments préalables à la réalisation des tâches?
- ☐ Est-ce que je prévois le temps ou les ressources nécessaires pour les aider à se les approprier?
- ☐ Puis-je intégrer dans la planification de quelques cours 15 minutes pour effectuer une activité liée à la gestion du stress? À la gestion des études?

Guide de présence à soi



*Le but c'est toujours de prévenir en amont
[...] je pense qu'on finit par réduire notre
charge de travail ou les inconforts.*



Chargée de cours universitaire



Comment enseigner le métier étudiant?

Enseignement

- Guider les personnes étudiantes par des questions réflexives afin qu'elles planifient leur travail, se fixent des objectifs et développent des outils de suivi d'avancement⁹⁸.
- Proposer des rôles pour encadrer la répartition des tâches entre les personnes étudiantes lors des travaux collaboratifs (p. ex. [le tarot du travail collaboratif de l'Université de Montréal](#)).
- Proposer la [Station SME](#) aux personnes étudiantes comme une ressource, notamment pour les compétences liées à la conciliation études et vie personnelle ainsi qu'aux habitudes de vie.
- Commencer les cours avec une activité de pleine conscience ou une réflexion individuelle.



Je pense qu'enseigner le métier étudiant, ça ne devrait pas se faire juste dans un cours. Ça devrait se faire tout le temps avec des petits rappels.



Chargée de cours universitaire

Évaluation

- Laisser un temps aux personnes étudiantes après la présentation du plan de cours pour qu'elles planifient leurs études.
- Effectuer des rappels sur les bonnes stratégies de préparation aux différentes évaluations.
- Engager une réflexion quant aux périodes chargées (mi/fin de session) pour y réduire les activités et préserver du temps d'étude.
- Inviter les personnes étudiantes à identifier et écrire les raisons de leur anxiété avant un examen⁷⁰.



Si je donne un travail à remettre dans deux semaines, je leur demande de réfléchir tout seul, puis de parler avec leur coéquipier ou coéquipière du moment où ils vont le faire, des ressources à mobiliser, des différentes étapes du travail pour qu'ils puissent réviser le travail dans les temps.



Enseignante au collégial

Encadrement

- Encourager des habitudes d'étude régulières et espacées dans le temps pour une meilleure intégration⁹⁹.
- Proposer aux personnes étudiantes de se faire un plan de travail avec des échéanciers et les accompagner dans ce processus.
- Agir comme modèle en rendant visibles ses processus de pensée.



On est doctorante et, avec notre direction, on se fixe des objectifs parce qu'on sait que si on ne s'en fixe pas, on ne va pas nécessairement avancer notre travail.



Doctorante

Pour aller plus loin

[Article de vulgarisation scientifique du CAPRES](#) destiné au personnel enseignant pour les sensibiliser à l'acquisition des compétences liées au métier étudiant (2020) ⌚ 8 à 10 minutes.

[Site Web du collège Montmorency](#) à partager aux personnes étudiantes fournissant de nombreux outils pour les accompagner dans l'exercice du métier étudiant ⌚ 15 à 20 minutes.

[Infographie du Cégep de l'Outaouais](#) portant sur le métier étudiant, intégrant les droits et les responsabilités ainsi que des exemples de comportements démontrant les compétences étudiantes (2025) ⌚ 5 minutes.

[Présentation du Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires](#) (RDCE) par l'UQAM (2025) ⌚ 8 à 10 minutes.

FAVORISER LES INTERACTIONS AVEC LES PAIRS

Quelles sont les caractéristiques clés de cette pratique?

Favoriser les interactions avec les pairs implique de reconnaître le rôle actif des personnes étudiantes dans leurs apprentissages. L'apprentissage est ici conçu comme un processus social, où l'interaction avec les pairs permet la clarification des idées, le partage de perspectives et la coconstruction de savoir¹⁰⁰. Ces interactions favorisent la confrontation d'idées, l'ouverture cognitive et peuvent mener à un apprentissage en profondeur. Intégrer des pratiques qui favorisent les interactions entre pairs revient donc à placer la personne étudiante au centre de son apprentissage. Par ailleurs, les interactions entre pairs permettent aussi de répondre aux besoins d'appartenance et de connexion sociale, deux leviers pour soutenir la motivation et la santé mentale positive^{13,14,101}. Il demeure toutefois essentiel de trouver un juste équilibre, considérant que les interactions sociales peuvent constituer un défi pour certaines personnes étudiantes. Un accompagnement et une structuration adéquats permettent alors d'en maximiser les retombées positives.

“

Je pense que le travail d'équipe, c'est comme un terrain qu'on peut préparer qui soutient le sentiment d'appartenance qui fait en sorte qu'on est bien et qu'on s'engage dans la classe.

”

Chargé de cours universitaire

Réflexion initiale sur vos pratiques

- ☐ J'observe les modalités de travail dans mon cours.
- ☐ Y a-t-il des tâches prévues en équipe?
- ☐ Est-ce qu'un temps d'échange (même court) est prévu à chaque séance?
- ☐ De quelle façon j'accompagne les personnes étudiantes dans la réalisation des travaux d'équipes?

“

Ça prend aussi un certain détachement. Tu acceptes que tu n'es pas tout le temps la personne qui va recadrer les choses. C'est comme un lâcher-prise qui est nécessaire.

”

Chargée de cours universitaire



Comment favoriser les interactions avec les pairs?

Enseignement

- Proposer des activités en équipe en classe^{48,76,82,102}, par exemple :
 - Discussion entre collègues de classe
 - Tour de table en sous-groupes.
 - Résumés collaboratifs en équipe.
 - Reformuler les concepts appris à un pair.
 - Remue-méninge collectif.
- Expliquer pourquoi le travail d'équipe est encouragé (p. ex. pour les sortir de leur zone de confort dans un environnement sécurisant, pour qu'ils pratiquent des habiletés de coopération, pour qu'ils vivent ce qu'ils vivront en contexte professionnel, etc.).
- Proposer des activités qui invitent à concevoir des solutions en équipe dans le cadre de projets collaboratifs (*Design-Based Education*)⁶².
- Offrir des périodes d'enseignement entre pairs⁶⁷.
- Proposer des groupes d'étude ou de mentorat pour encourager l'accompagnement entre pairs^{68,78}.

“

C'est pour ça que, dans mes cours au début de la session, je leur fais faire beaucoup de choses entre eux pour qu'ils se connaissent, puis que la fois d'après ils puissent se nommer puis s'asseoir à côté des gens avec lesquels ils ont plus d'affinités.

”

Enseignant au collégial

Évaluation

- Encourager la rétroaction entre pairs en leur demandant de commenter le plan ou la structure d'un travail avant la remise pour rendre explicites les critères d'évaluation.
- Donner des occasions de faire de l'évaluation par les pairs¹⁰³.
- Mobiliser des pratiques évaluatives collaboratives telles que l'examen collaboratif¹⁰⁴.

“

Il faut montrer aux personnes étudiantes comment travailler ensemble. Je leur donne des outils de suivi de collaboration pour le travail en équipe.

”

Enseignante au collégial

Encadrement

- Proposer des rencontres régulières entre les personnes étudiantes pour qu'elles discutent de leurs projets et échangent sur leurs enjeux et défis.
- Prévoir des journées d'étude avec toutes les personnes encadrées afin qu'elles puissent présenter leurs travaux, discuter des stratégies de travail et s'enrichir des parcours des autres.

“

Souvent à la maîtrise, on s'est mis en cercle pour discuter. Il y a beaucoup plus de discussions. Tout le monde est à l'aise, puis ça crée des liens. C'est aussi une condition favorable à la collaboration.

”

Étudiante universitaire

Pour aller plus loin

Vulgarisation scientifique par le Pôle d'expertise interordres en formation à distance des travaux de Marie-Ève Roberge portant sur la présence sociale en formation à distance par le biais des forums de discussion (2025) ⌚ 10 à 15 minutes.

Webinaire du Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal portant sur la collaboration et la coopération dans un mode hybride (2022) ⌚ 1 h 55 minutes.

Répertoire d'outil de collaboration de l'Université TÉLUQ (2021) ⌚ 15 à 20 minutes.

Différentes techniques d'animation présentées par Communagir pour favoriser la collaboration (2025) ⌚ 30 minutes.

ASSURER LA COHÉRENCE ET LA CLARTÉ DES ÉLÉMENTS DU COURS

Quelles sont les caractéristiques clés de cette pratique?

S'assurer de la cohérence et de la clarté des éléments du cours vise à établir une compréhension claire et partagée du processus d'apprentissage et d'évaluation, tant par le personnel enseignant que par les personnes étudiantes. La cohérence renvoie ici au concept d'alignement pédagogique, soit l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage, les activités proposées et les modalités d'évaluation^{50,105}.

Elle implique que chaque élément du cours soit en lien direct avec les compétences ou apprentissages visés et que ces liens soient compréhensibles pour les personnes étudiantes^{48,73}. Assurer la cohérence et la clarté dans un cours, c'est aussi expliciter les attentes relatives au contenu, aux modalités et à la charge de travail, soit faire preuve de transparence.

Réflexion initiale sur vos pratiques

- ☐ Est-ce que j'évalue ce que j'ai enseigné? Est-ce que la personne étudiante a déjà eu l'occasion d'effectuer la tâche que je m'apprête à évaluer avant ce jour?
- ☐ Quelles sont les tâches que je propose pour que les personnes étudiantes s'exercent à démontrer leurs apprentissages?



Dans ma perspective de l'enseignement, mon but ce n'est pas de montrer à l'autre que j'en sais plus que lui. C'est de montrer que ça me passionne, que j'y crois, puis que c'est ça nos objectifs, c'est là qu'on s'en va, voici pourquoi c'est important. Puis après, on va le faire ensemble, tu vas être capable. Donc, je pense que la cohérence entre les objectifs, les activités, puis le lien qu'on va créer, je pense que c'est vraiment important pour diminuer leur anxiété.

Enseignante au collégial





Comment assurer la cohérence et la clarté des éléments du cours?

Enseignement

- Aligner de façon explicite les objectifs d'apprentissage, les activités proposées et les modalités d'évaluation⁶².
- Offrir des consignes détaillées et contextualisées ainsi que des vidéos et ressources accessibles^{48,60}.
- Expliciter les intentions pédagogiques et les liens avec les objectifs d'apprentissage du cours^{48,62,73}.
- Clarifier les consignes et les attentes pour réduire l'ambiguïté et l'anxiété^{60,76}.
- Assurer une communication continue pour développer et entretenir une compréhension commune du contenu et des attentes du cours.
- Structurer le plan de cours de manière transparente en y indiquant les dates importantes, la nature des travaux et les objectifs globaux de la session.
- Mettre en cohérence les objectifs du cours avec les finalités du programme.
- Répartir la charge de travail exigée de la part des personnes étudiantes entre les cours du programme pour un trimestre donné.



Première des choses, moi je pense que, avant même de commencer un cours, c'est l'aspect de transparence dans les plans de cours. C'est quoi les objectifs de la session au complet? Est-ce qu'il y a des travaux d'équipe? C'est quelle date? D'avoir ça, je trouve ça vraiment aidant.



Étudiante universitaire

Évaluation

- Clarifier les consignes pour les évaluations et expliquer les attentes dès le début de la session^{73,76}.
- Morceler les tâches complexes, au besoin et selon le niveau de progression des personnes étudiantes, pour en faciliter la compréhension et la réalisation^{73,76} (p. ex. en privilégiant progressivement des tâches plus globales en fin de programme).
- Référer à des ressources existantes (p. ex. canevas, gabarits, vidéos) pour les travaux afin de guider les personnes étudiantes.
- Prévoir des rétroactions formatives avant la remise des travaux pour clarifier les attentes et familiariser les personnes étudiantes avec le style de correction.



Ensuite, communiquer des exemples de travaux. Je trouve ça super intéressant. Dans plusieurs de mes cours, c'étaient vraiment d'anciens travaux des années précédentes qui avaient de bonnes notes. Donc on sait un peu plus sur quel pied danser, parce que, des fois, les exigences sont différentes pour chacun des cours. Ça nous permet de mieux nous aligner ensuite.



Étudiante universitaire

Encadrement

- Communiquer régulièrement sur l'avancement du cours et les ajustements nécessaires, par exemple via des résumés de séances ou des rappels.
- Offrir régulièrement des espaces de questions (forums, périodes dédiées) pour clarifier les consignes et les attentes.



La majorité m'a dit qu'au début, ils trouvaient ça gros. Mais finalement, en suivant les étapes et tous les documents proposés, ça se faisait, c'était comme rassurant. Ça aidait justement à être sûrs de bien comprendre.



Enseignante au collégial

Pour aller plus loin

[Guide de communication](#) comprenant des messages prérédigés à adapter selon les contextes du Pôle d'expertise interordres en formation à distance (2024) ⌚ 10 à 15 minutes.

[Site Web du HEC](#) portant sur l'alignement pédagogique avec plusieurs exemples concrets (2025) ⌚ 8 à 10 minutes.

FAIRE PREUVE DE FLEXIBILITÉ

Quelles sont les caractéristiques clés de cette pratique?

Être flexible implique de tenir compte de la variété des préférences d'apprentissage des personnes étudiantes et de leurs besoins. La flexibilité ne signifie pas renoncer à l'exigence, mais plutôt reconnaître l'hétérogénéité des parcours et favoriser des conditions d'apprentissage équitables et inclusives. Considérant que l'apprentissage s'effectue dans la zone proximale de développement des personnes apprenantes¹⁰⁰, soit l'écart entre ce qu'elle peut accomplir seule et ce qu'elle peut réaliser avec de l'aide, il s'agit de moduler l'accompagnement, les ressources ou les défis proposés, non pas en les individualisant, mais en offrant des choix et des modalités variées. Cette flexibilité se manifeste relativement à la charge de travail qui est demandée, les évaluations qui sont planifiées, les méthodes pédagogiques qui sont mobilisées, etc. En revanche, les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation représentent le point d'ancrage uniforme pour toutes et tous.



Les examens sur une plus longue période, je trouvais ça absolument incroyable parce que tu peux décider quand tu fais ton examen.

Ce n'est pas juste une journée, on avait une semaine, puis durant la semaine tu le fais un peu quand tu veux.



Étudiante universitaire

Réflexion initiale sur vos pratiques

- ☐ Quels sont les éléments pour lesquels je pourrais faire preuve de flexibilité dans mon cours (moyens pédagogiques, outils, plan des séances, dates de remises, disponibilités)?
- ☐ Est-ce qu'il serait possible de donner des choix parmi les lectures proposées par exemple?
- ☐ Est-ce que toutes mes activités d'apprentissage ou mes modalités d'évaluation sont sous le même format?
- ☐ Pourrai-je modifier une activité d'apprentissage ou d'évaluation pour varier davantage?



J'aime ce que je fais, je suis là parce que je veux que mes personnes étudiantes réussissent. Comme j'ai du plaisir à enseigner, je trouve des façons d'adapter ma pédagogie, mais sans me trahir moi-même. Je fais ce qui me fait plaisir, ce qui me permet de me sentir en sécurité dans la classe.



Enseignante au collégial



Comment faire preuve de flexibilité?

Enseignement

- Proposer des lectures obligatoires et facultatives.
- Inclure des modalités variées (p. ex. conférence sur le web, balados, lectures, article de presse, etc.).
- Indiquer dès la présentation du plan de cours la flexibilité possible.
- Varier les activités pédagogiques interactives⁶¹ :
 - Création de cartes conceptuelles ➤ Réflexions écrites ➤ Débats
- Utiliser des approches actives et réflexives^{106,107}.
- Enregistrer les cours ou fournir un accès asynchrone au contenu pour les personnes qui en auraient besoin.
- Permettre une certaine autonomie dans la gestion du temps pour les lectures ou les travaux progressifs.



Pour moi, un cours typique de 3 h va être séparé en 3 périodes de 50 min. Souvent, je vais commencer le cours avec une période où j'explique de la matière, puis après, je vais faire des exercices, puis prendre une pause. On corrige les exercices au retour, faire un peu de matière... J'essaie de varier mes exercices, ce que les personnes étudiantes font, c'est vraiment varié.



Enseignante au collégial

Évaluation

- Varier les modalités d'évaluation prévues au plan de cours.
- Offrir des choix de sujet pour les travaux évalués (p. ex. analyse littéraire d'une œuvre parmi trois choix)¹⁰⁸.
- Planifier une certaine flexibilité pour les remises.
- Proposer des fenêtres de temps élargies pour la passation d'examens (p. ex. sur une semaine)¹⁰⁸.
- Offrir des rétroactions formatives avant la remise finale d'un travail^{61,108}.
- Offrir des choix de format pour les travaux évalués (p. ex. : analyse écrite, présentation orale, projet visuel)¹⁰⁹.
- Planifier les évaluations en coordination avec les autres personnes enseignantes.



Dans les programmes techniques au cégep, en début de session, on a des rencontres de toutes les personnes enseignantes de première année, ceux de 2^e année, de 3^e année, pour regarder à quelle semaine on a mis nos évaluations, pour essayer de répartir justement la charge de travail. Ça nous arrive des fois de dire : je pourrais décaler ou avancer d'une semaine pour pas qu'il y ait tout en même temps.



Enseignante au collégial

Encadrement

- Donner des choix dans les contenus ou formats des tâches supervisées (p. ex. : mémoire, essai, article, projet terrain, entrevue, etc.).
- Accepter des modes de communication variés (courriel, messagerie, visioconférence).
- Proposer des plages horaires variées de disponibilité pour les rencontres d'encadrement.



L'étudiante a apprécié pouvoir consulter des capsules vidéo récapitulant les contenus du cours. Elle se sent moins stressée lors du cours parce qu'elle n'est pas obligée de prendre des notes de tout. Donc pour elle, c'est quand même un facteur qui l'aidait à juste se détendre à essayer de faire les activités sans avoir ce stress.



Chargée de cours universitaire

Pour aller plus loin

Liste de pratiques évaluatives inclusives et flexibles en fonction de la facilité de mise en œuvre proposée par l'UQAM (2025) ⌚ 5 minutes.

Numéro de la revue scientifique didactique portant sur les méthodes pédagogiques actives en enseignement supérieur : enjeux, défis et retombées (2024) ⌚ Plus de 60 minutes.

FOURNIR DE LA RÉTROACTION

Quelles sont les caractéristiques clés de cette pratique?

La rétroaction constructive et efficace est une information donnée à une personne à propos de sa performance, de ses comportements ou de ses productions, dans le but de l'aider à s'améliorer, à ajuster ses actions ou à prendre conscience de ses forces et de ses points à améliorer. Ce sont des commentaires clairs, réguliers et personnalisés, qui accordent le droit à l'erreur et la valorisent pour soutenir les personnes étudiantes dans leur apprentissage.

Elle peut porter sur la tâche en elle-même, la démarche employée ou les moyens d'autorégulation.



La rétroaction efficace communique :

- les éléments d'une tâche qui correspondent aux attentes.
- les éléments d'une tâche qui ne correspondent pas aux attentes.
- des pistes pour savoir comment améliorer la tâche^{110,111}.



Y aller un peu par étape, avec des rétroactions au fur et à mesure, c'est comme si l'étudiant, il voit son amélioration. Puis je pense, ça fait moins peur dans ce temps-là.



Enseignante au collégial

Réflexion initiale sur vos pratiques

- ☐ Est-ce que je prévois des moments dans mon cours où les personnes étudiantes peuvent obtenir une rétroaction avant une remise officielle ou une évaluation sommative?
- ☐ Dans ma pratique actuelle, est-ce que mes rétroactions sont suffisamment claires, personnalisées et exploitables pour permettre un ajustement réel?



Une étudiante qui n'avait pas réussi la première fois est venue me montrer un réajustement de son travail. Je la regarde, puis je dis : c'est ça, tu as compris, c'est parfait. Je n'ai aucun commentaire à dire. Là, la lumière dans ses yeux, c'était tellement beau. J'ai compris tout ce qu'on peut gagner à prendre le temps, mais pour ces moments-là, ça vaut la peine.



Enseignante au collégial



Comment fournir de la rétroaction constructive?

Enseignement

- Circuler dans la classe et commenter les travaux pratiques *in situ*^{73,108}.
- Effectuer des jeux-questionnaires interactifs en classe avec rétroaction immédiate^{112,113}.
- Donner de la rétroaction régulièrement sur des tâches plus courtes⁶¹.
- Amener les personnes étudiantes à proposer des rétroactions à leurs pairs.



Ben moi, c'est dans le cadre d'un cours, il y avait un 3 h en classe où ils venaient avec leur matériel pour continuer de travailler. Puis ils mettaient leur nom au tableau et au fur et à mesure, j'allais les voir.

Enseignante au collégial



Évaluation

- Offrir une rétroaction complète sur les tâches évaluées^{67,68}.
- Demander la remise d'un travail subdivisé en petites étapes et offrir de la rétroaction après chacune¹¹³.
- Offrir la possibilité de remettre un travail une seconde fois après avoir reçu de la rétroaction et avoir eu l'occasion de l'améliorer¹⁰⁹.
- Utiliser une liste de commentaires écrits présélectionnés, particulièrement avec de grands groupes.
- S'inspirer des pratiques alternatives de notation¹¹⁴.



Les personnes étudiantes dans certains travaux, elles me rendent une première version que j'annote sans point. C'est plus formatif pour donner une rétroaction. Puis, une seconde version où il y a la notation. Ça leur permet de s'ajuster.

Professeure universitaire



Encadrement

- Prévoir des séminaires de stage ou de recherche en petits groupes afin de pouvoir offrir des rétroactions davantage personnalisées⁶⁹.
- Organiser de courtes rencontres hebdomadaires avec les personnes étudiantes encadrées afin de faire le suivi des projets de manière continue.
- Accompagner des stagiaires en contexte de pratique afin de fournir une rétroaction précise et contextualisée⁶⁹.



Surtout aux cycles supérieurs, moi je fais une forme de préparation sur la rétroaction qui s'en vient. Dans un processus de rédaction, je fais toujours une rencontre pour aviser qu'il va avoir une nécessité de revenir sur le travail en fait, puis que la réécriture fait partie du processus. Je vais appeler ça la mise en garde sur ce qui s'en vient. Je fais toujours ce travail-là avec celles et ceux que je commence à encadrer.

Professeur universitaire



Pour aller plus loin

[Infographie CTREQ](#) sur les essentiels de la rétroaction constructive (2023) ⌚ 5 minutes.

[Tableau synthèse](#) de *Enseigner à l'Université Laval* des stratégies de rétroaction (2010). ⌚ 5 minutes.

[Site sur la rétroaction efficace](#) du HEC (2025). ⌚ 8 à 10 minutes.

[Capsule vidéo de l'ORES](#) sur les bonnes pratiques de rétroaction (2020) ⌚ 5 minutes.

[Communauté de pratique](#) sur les pratiques alternatives de notation (PAN) de l'AQPC.

[Balado](#) sur les pratiques alternatives de notation (UQAM, 2025) ⌚ 37 minutes.

[Article de blogue](#) par Christian Mercier sur sa première expérience de notation par spécification ⌚ 10 à 15 minutes.

RENDRE LES APPRENTISSAGES SIGNIFIANTS

Quelles sont les caractéristiques clés de cette pratique?

Selon Ausubel¹¹⁵, un apprentissage est significatif lorsqu'il est assimilé à la structure cognitive existante de la personne apprenante et lorsqu'il est porteur de sens pour elle. Ces idées trouvent un écho contemporain dans les travaux de Steve Masson¹¹⁶, qui souligne que l'apprentissage durable repose sur l'activation des connaissances antérieures, la consolidation des connexions neuronales par la répétition et l'engagement actif de l'apprenant par des mécanismes d'élaboration et de récupération, ce qui renforce la rétention et la signification des savoirs.

Dans l'agir enseignant, cela fait référence à une des préoccupations qui teintent les gestes professionnels, soit le tissage¹¹⁷. Cette préoccupation renvoie à l'idée de tisser des liens, par exemple, entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances à acquérir¹¹⁸, entre les contextes d'apprentissages, d'évaluation ou de pratique professionnelle, afin de donner un sens aux apprentissages. Pour y parvenir, on peut recourir à des approches actives ainsi qu'à des situations contextualisées et riches^{92,119}.



Pour qu'une situation d'apprentissage signifiante soit perçue comme utile, pertinente et engageante par la personne apprenante, elle doit être en lien avec ses intérêts, ses expériences antérieures ou ses projets futurs^{120,121}.



L'être humain apprend en regardant, en imitant, par essai et erreur dans un contexte où il a du plaisir, dans un contexte où il est avec des gens qu'il connaît, sur le terrain en étant directement impliqué dans la matière. Il doit y avoir des activités pédagogiques qui nous permettent de recréer de façon artificielle un peu ces conditions optimales d'apprentissage.



Enseignant au collégial

Réflexion initiale sur vos pratiques

- ☐ Lorsque je planifie mon cours, est-ce que j'identifie les connaissances préalables aux apprentissages prévus?
- ☐ Quelles sont les activités qui me permettront de vérifier que les personnes étudiantes détiennent ces connaissances?
- ☐ Est-ce que je rends explicites les réinvestissements possibles (dans leurs prochains cours, dans leur pratique professionnelle, etc.)?
- ☐ Quels sont les liens entre les situations d'apprentissage que je propose et les contextes professionnels ou personnels?



En rendant les apprentissages signifiants, je suis sûre de capter leur attention.



Enseignante au collégial



Comment rendre signifiants les apprentissages?

Enseignement

- Inviter des conférenciers et conférencières des milieux professionnels⁶⁸.
- Faire des **cartes conceptuelles** aux personnes étudiantes ou en faire avec elles pour encourager la création de liens entre les apprentissages⁹².
- Offrir des activités d'apprentissages orientées vers la résolution de problèmes réels :

- Situations authentiques, soit complexes et contextualisées¹²²⁻¹²⁴,
- Pensée informatique (*computational thinking*), comme la programmation et le codage⁸⁰,
- Apprentissage appliqué (*applied learning*), comme des simulations, des stages, des mises en situation et des études de cas^{81,82} lié à leur contexte professionnel.



Quand je fais des travaux en laboratoire, ils peuvent tester l'outil en situation réelle s'ils sont déjà des intervenants sur le terrain ou ils peuvent le faire avec un proche.



Professeure universitaire

Évaluation

- Faire produire aux personnes étudiantes une ressource authentique utile pour le milieu professionnel.
- Utiliser des études de cas comme modalités d'évaluation.
- Utiliser le portfolio comme outil d'évaluation et d'autoévaluation.



Durant le premier cours, j'ai amené les personnes étudiantes à formuler ou à parler des sujets qui les passionnent dans le domaine de l'éducation, puis des questions qui attirent leur attention. Des questions sur lesquelles ils aimeraient travailler parce que ces questions, elles seront des questions de recherche sur lesquelles elles vont travailler pour leur travail final.



Chargée de cours universitaire

Encadrement

- Établir conjointement des objectifs de réalisation personnels et professionnels liés au sujet d'étude.
- S'intéresser aux motivations des personnes étudiantes que l'on encadre.
- Créer des occasions de collaboration professionnelle en lien avec les intérêts des personnes étudiantes.



J'aime bien prendre le temps de faire un tour de table, de les connaître vraiment et de poser la question, pourquoi ce choix de formation, pourquoi tu es là?



Enseignante au collégial

Pour aller plus loin

[Article du Tableau de Pédagogie universitaire](#) sur l'évaluation authentique (2024) ⌚ 12 à 15 minutes.

[Article de Perspective SSF de l'Université de Sherbrooke](#) sur la simulation comme outil d'apprentissage (2025) ⌚ 15 à 20 minutes.

[Article du Bulletin SSF](#) sur l'apprentissage en contexte authentique (2021) ⌚ 12 à 15 minutes.

[Article de Enseigner à l'Université Laval](#) sur l'utilisation de la production de ressources authentiques comme modalité d'évaluation (2025) ⌚ 6 à 8 minutes.

TROISIÈME SECTION

Outils complémentaires

- Outil 1 : Cartographie des ressources à remplir
- Outil 2 : Autoévaluation
- Outil 3 : Fiche d'objectif individuel
- Annexes



Outil 1 : Cartographie des ressources à remplir

Cette fiche se veut un guide pour réfléchir aux ressources disponibles dans chacun des milieux. En complément des ressources proposées dans la section « Pour aller plus loin » de chacune des fiches, le tableau suivant vise à identifier les ressources de proximité spécifiques aux contextes. Des exemples sont fournis en gris pâle. Ce tableau est un outil additionnel proposé, qui demeure à compléter par la personne utilisatrice de ce guide.

Objectif de la fiche

Identifier et organiser les ressources disponibles, dans notre établissement et ailleurs, qui peuvent soutenir nos efforts d'amélioration continue en pédagogie, avec une attention particulière au bien-être étudiant.

1. Veille pédagogique

Quels outils ou sources sont disponibles pour garder nos approches pédagogiques à jour tout en favorisant le bien-être étudiant?

[Cliquez ici pour télécharger l'outil sur Microsoft Word](#)

Nom de la ressource	Hyperliens
Bulletins ou infolettres	
OSMÉES	https://usherbrooke.us21.list-manage.com/subscribe?u=dcd34cc9c6f836994fb2d7c00&id=a43b90a962
Site Web ou plateformes consultés	
Station SME - section sur les pratiques pédagogiques	https://stationsme.ca/personnel-des-etablissements/explorer-par-thematique/pratiques-pedagogiques/
Revue professionnelle intéressante	
Le tableau	https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau

2. Communauté de pratiques

Quelles sont les communautés ou les personnes avec qui nous pouvons échanger sur ces sujets?

Nom de la ressource	Hyperliens
Groupes internes à mon établissement	
Communauté de pratique UQTR	https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=3939&owa_no_fiche=43#:~:text=La%20communaut%C3%A9%20de%20pratique%20en,vis%C3%A9e%20de%20transformation%20des%20pratiques
Centre de pédagogie de mon établissement	
CPU	https://cpu.umontreal.ca/accueil/
Nom de la ressource	Hyperliens
Nom d'une personne-ressource (conseiller-ère pédagogique)	
Réseaux externes (en ligne ou en présentiel)	

3. Ressources, formations et événements (p. ex. Cadre 21)

Quels espaces de formation continue ou ressources sont disponibles?

Nom de la ressource	Hyperliens
Formations à envisager	
Compétences socioémotionnelles	https://cadre21.org/groupe-de-cours/competences-socioemotionnelles
Nom de la ressource	Hyperliens
Webinaires, colloques ou événements pertinents	

4. Pôles d'expertise

Quelles structures régionales peuvent nous appuyer?

Nom de la ressource	Hyperliens
Pôles d'expertise pédagogique :	
Centres externes (p. ex. : CRISPESH, PIM, OSMÉES etc.)	
CAPES	https://enseigner.l'universite.com/communaute-dapprentissage/

5. Associations professionnelles

À quelles associations ou regroupements pouvons-nous nous référer?

Nom de la ressource	Hyperliens
AQPC	https://www.aqpc.qc.ca/fr/cop

6. Autres ressources utiles (à remplir selon le contexte)

Nom de la ressource	Hyperliens
Balado Le Micro pédagogique	https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=3939&owa_no_fiche=98

Outil 2 : Autoévaluation

[Cliquez ici pour télécharger l'outil sur Microsoft Word](#)

Cette fiche se veut un outil évolutif pour amorcer une réflexion à ses pratiques.

Indiquez si chaque énoncé correspond à votre réalité « souvent », « parfois », « rarement » ou « jamais ». N'hésitez pas à ajouter des items à l'outil en fonction de pratiques sur lesquelles vous voulez réfléchir.

Énoncé	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Fiche 01 Les personnes étudiantes et/ou celles que j'encadre peuvent me joindre facilement et n'hésitent pas à le faire.				
J'arrive à avoir une bonne idée du portrait des personnes étudiantes inscrites dans mes cours.				
Je démontre de l'ouverture et de l'écoute aux réalités des personnes étudiantes.				
F02 Je m'assure que les personnes étudiantes possèdent toutes les ressources préalables à la réalisation des tâches d'apprentissage et d'évaluation.				
J'intègre des activités liées à la gestion du stress ou des études en classe.				
F03 Je favorise les interactions entre les personnes étudiantes dans les activités d'apprentissage et d'évaluation.				
J'accompagne les personnes étudiantes dans la réalisation des travaux d'équipe.				
F04 Je propose des tâches d'apprentissage similaires à celles d'évaluation pour que les personnes étudiantes puissent s'exercer.				
F05 J'offre des choix aux personnes étudiantes.				
J'utilise une variété de modalités d'apprentissage et d'évaluation.				
F06 Je prévois des moments dans mon cours où les personnes étudiantes peuvent obtenir une rétroaction avant une remise officielle ou une évaluation sommative.				
F07 J'identifie les connaissances préalables aux apprentissages prévus et je m'assure que les personnes étudiantes les détiennent.				
Je rends explicites les réinvestissements possibles des apprentissages effectués.				
...				

À la lumière de cette prise de conscience, identifiez une pratique que vous faites qui soutient la santé mentale étudiante.

Identifiez un aspect pour lequel vous aimeriez approfondir votre réflexion afin de soutenir davantage la santé mentale étudiante.

Outil 3 : Fiche d'objectif individuel

Cette fiche se veut un outil pour réfléchir à ses pratiques et à se fixer un objectif accompagné de moyens réalistes.

1. Formulez un objectif individuel que vous voulez atteindre. Il doit être spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et défini dans un cadre temporel (SMART).

Par exemple : À la prochaine session (T, R), je vais proposer aux personnes étudiantes, avant chaque cours (S), au moins une activité ou une lecture obligatoire et une facultative (M), afin de favoriser leur préparation et leur engagement (A).

2. Identifiez quelques pistes d'action qui vous permettront d'atteindre cet objectif.

Par exemple : À partir de mon plan de cours actuel, je vais identifier la lecture prioritaire ou l'activité prioritaire à faire pour chaque cours lorsqu'il y a plus d'un élément. J'identifierai ensuite les ressources complémentaires sous forme de vidéo ou balado qui viendraient compléter les contenus afin de les proposer de manière facultative.

3. Identifiez des moyens qui vous permettront de garder cet objectif vivant dans votre quotidien.

Par exemple : Je vais prévoir une activité en classe pour sonder les personnes ayant réalisé les activités/lectures facultatives (mini jeu-questionnaire formatif, présentation d'une synthèse des contenus facultatifs, sondage d'appréciation des ressources facultatives, etc.). Je demanderai aux personnes étudiantes quelles ressources complémentaires les aideraient ou les motiveraient.

Annexe 1 : Fiche méthodologique

Processus de conception

Inspiré du processus d'élaboration des guides de pratique de l'INESSS¹²⁶, le présent guide est le fruit d'une démarche de coconstruction menée en 2024-2025 avec de nombreuses parties prenantes oeuvrant dans les parcours des personnes étudiantes en enseignement supérieur.

Cette démarche repose sur :

- une analyse approfondie de la problématique de la santé mentale étudiante;
- une collecte de données scientifiques et expérientielles rigoureuse;
- une élaboration collaborative de recommandations, c'est-à-dire les pratiques mises de l'avant dans ce guide.

L'identification des pratiques proposées dans ce guide repose sur deux sources de données complémentaires. D'une part, les écrits scientifiques portant sur la santé mentale étudiante et les pratiques d'enseignement, d'encadrement et d'évaluation en enseignement supérieur ont été consultés. D'autre part, des groupes de discussion ont été menés auprès de personnes enseignantes et étudiantes en enseignement supérieur afin de recueillir leurs perspectives et expériences. Les détails de la démarche méthodologique sont présentés en annexe.

Tableau 1

Collecte de données pour le développement du guide

Outil de collecte de données	Période de réalisation	Personnes impliquées
Scoping review	Septembre 2024 à janvier 2025	Deux professionnelles de recherche
Groupes de discussion	Mai 2025	Deux professionnelles de recherche, 6 personnes enseignantes de cégep, 3 personnes enseignantes de l'université, 2 personnes étudiantes à l'université
Recension additionnelle	Juin 2025	Deux professionnelles de recherche
Commentaires écrits et groupes de discussion	Aout 2025	Comité consultatif et de suivi du guide
Validation externe par questionnaire	Octobre 2025	19 personnes du public cible du guide

Critères de sélection des pratiques proposées dans le guide

Les pratiques qualifiées de prometteuses dans ce guide répondent aux critères suivants :

- elles ont démontré des effets positifs mesurables;
- elles présentent un bon potentiel d'adaptation à différents contextes;
- elles s'appuient sur des données scientifiques de qualité acceptable, bien que souvent en phase d'évaluation préliminaire.

Démarche de réalisation du guide

En résumé, la démarche a suivi quatre grandes étapes :

1. Recension des guides et outils existants, en français et en anglais

Un guide élaboré à l'Université de Montréal propose des pratiques pédagogiques visant à soutenir le bien-être des personnes étudiantes. Ce guide s'appuie à la fois sur des écrits professionnels, des savoirs expérientiels et sur les travaux de recherche de chercheuses et chercheurs reconnus. Il mobilise également des classements empiriques de pratiques pédagogiques efficaces. Il établit un lien explicite entre les pratiques pédagogiques et la promotion du bien-être, en mettant en lumière le rôle de l'enseignement de qualité dans la réduction de l'anxiété et dans la réussite étudiante. Ce travail d'analyse et de mise en relation entre pédagogie et bien-être a été réalisé en collaboration avec un comité interdisciplinaire de personnes expertes ayant contribué activement à la rédaction du guide. Par ailleurs, ce guide présente peu de pistes et d'outils de réflexion concrète. De plus, il s'ancre dans un contexte universitaire sans égard à la population du collégial.

D'autres guides ou répertoires de pratiques ont été recensés, mais aucun ne porte spécifiquement sur les pratiques enseignantes qui soutiennent le bien-être étudiant.

2. Étude de la portée (Scoping review)

Réalisée par deux membres du comité, [cette étude de la portée](#) a permis de documenter les connaissances scientifiques disponibles.

Concepts ciblés :

- Pratiques pédagogiques, d'évaluation, d'encadrement et d'accompagnement;
- Étudiants universitaires, collégiaux, postsecondaires;
- Bien-être, stress, anxiété.

Sources documentaires : APA PsychInfo, PubMed, ERIC, Érudit, ProQuest Dissertation & Thesis.

Période couverte : 2015 à 2024.

Validation : Rencontre avec un bibliothécaire pour valider la stratégie de recherche.

Constat :

Bien que les pratiques pédagogiques soient largement reconnues comme des déterminants de la santé mentale des personnes étudiantes, les pratiques demeurent peu décrites et rarement évaluées de manière rigoureuse. Les études qui explorent directement l'effet de pratiques d'enseignement, d'encadrement et d'évaluation sur la santé mentale et le bien-être sont peu nombreuses et les pratiques y sont généralement insuffisamment décrites pour en favoriser la transposition. De ce fait, les recherches sur le sujet demeurent encore à un stade émergent.

3. Groupes de discussion

Trois groupes ont été réalisés en mai 2025 pour croiser les données scientifiques avec des savoirs d'expérience.

- Participants : personnes enseignantes et étudiantes des niveaux collégial et universitaire.
- Fonction : valider les pratiques recensées, nommer des enjeux concrets, identifier des leviers et obstacles à leur implantation.
- Apports : ces savoirs expérientiels enrichissent la compréhension des pratiques prometteuses et de leurs retombées potentielles, tant pour les personnes étudiantes que pour le personnel enseignant.

4. Recensions parallèles

L'analyse initiale a révélé une sous-représentation des pratiques d'encadrement. Une recherche spécifique a donc été réalisée afin de combler ce manque.

Concepts ciblés :

- Pratiques d'encadrement : supervision, mentorat, coaching;
- Santé mentale : stress, anxiété, bien-être;
- Enseignement postsecondaire.

Bases de données : APA PsychInfo, ERIC, Google Scholar.

Période couverte : Toutes dates.

Résultat : Sept publications additionnelles intégrées à l'analyse.

5. Validation interne par le comité consultatif de suivi

Une version complète du guide a été présentée au comité consultatif de suivi qui a offert une rétroaction approfondie à partir de laquelle une révision complète du guide a été réalisée.

6. Validation externe par le public cible

Une version complète du guide, après la mise en page, a été envoyée à des personnes enseignantes, étudiantes et conseillères pédagogiques afin de recueillir leur appréciation de l'outil ainsi que les possibilités de transfert qu'elles perçoivent. Cette validation a été réalisée par un questionnaire *Microsoft Form*.

Limites méthodologiques

- Les pratiques recensées dans la littérature sont souvent peu détaillées, ce qui limite leur transférabilité dans différents contextes.
- Les études disponibles sur les effets des pratiques pédagogiques sur la santé mentale sont encore rares et souvent à un stade préliminaire.
- Les groupes de discussion, bien que riches, ont impliqué un nombre restreint de personnes issues d'un échantillon limité de milieux.
- La diversité des contextes d'enseignement supérieur (types d'établissements, disciplines, profils étudiants) n'a pas pu être pleinement représentée.
- Le caractère émergent du champ rend nécessaire de poursuivre la recherche pour renforcer la base de données probantes.

Annexe 2 : Tableau détaillé des pratiques liées aux bénéfices documentés chez les personnes étudiantes

	Faire preuve de bienveillance	Enseigner le métier étudiant	Favoriser les interactions avec les pairs	Assurer la cohérence et la clarté des éléments du cours	Faire preuve de flexibilité	Fournir de la rétroaction	Rendre les apprentissages significatifs
Augmentation du bien-être psychologique, incluant la motivation, l'engagement, le sentiment de compétence, la résilience et la satisfaction de vie	(Ash et Schreiner, 2016; Hammill et <i>al.</i> , 2022; Hernández et <i>al.</i> , 2021; Holdsworth et <i>al.</i> , 2018; Jeno et <i>al.</i> , 2019; Nielsen et <i>al.</i> , 2017)	(Hammill et <i>al.</i> , 2022; Hsu et Goldsmith, 2021; Kaur et <i>al.</i> , 2024; Leighton et Bustos Gómez, 2018)	(Agnès et <i>al.</i> , 2024; Geitz et <i>al.</i> , 2024; Holdsworth et <i>al.</i> , 2018; Moosa et Bekker, 2022; Nunes et <i>al.</i> , 2024)	(Kaur et <i>al.</i> , 2024)	(Baik et <i>al.</i> , 2019; Duguet et Morlaix, 2012; Eloff et <i>al.</i> , 2023; Eryilmaz, 2015; Girouard-Gagné et <i>al.</i> , 2025; Kaur et <i>al.</i> , 2024; Martineau et <i>al.</i> , 2017; Moosa et Bekker, 2022)	(Baik et <i>al.</i> , 2019; Eryilmaz, 2015; Geitz et <i>al.</i> , 2024; Girouard-Gagné, 2021; Hill et <i>al.</i> , 2021; Holdsworth et <i>al.</i> , 2018; Hovington, 2019; Lane et <i>al.</i> , 2018; Moosa et Bekker, 2022; Räsänen et <i>al.</i> , 2023)	(Ting-Ting et <i>al.</i> , 2024; Trolan et Jach, 2022)
Réduction du stress, de l'anxiété et du sentiment d'isolement, particulièrement en contexte d'apprentissage exigeant ou incertain	(Hsu et Goldsmith, 2021; Moosa et Bekker, 2022)	(Hsu et Goldsmith, 2021)	(Barron et <i>al.</i> , 2021; Hsu et Goldsmith, 2021)	(Lane et <i>al.</i> , 2018; Moosa et Bekker, 2022)	(Girouard-Gagné et <i>al.</i> , 2025; Pretorius et <i>al.</i> , 2017)		(Barron et <i>al.</i> , 2021)
Augmentation du sentiment d'appartenance et de sécurité relationnelle, essentiel à l'épanouissement personnel et à la réussite scolaire	(Baik et <i>al.</i> , 2019; Eloff et <i>al.</i> , 2023; Lane et <i>al.</i> , 2018)	(Baudier et <i>al.</i> , 2022)					
Réduction des intentions d'abandon des études	(Blanchard et Haccoun, 2020)						(Vallori, 2014)
Augmentation de l'enthousiasme pour l'apprentissage	(Anderson et <i>al.</i> , 2020)		(Hill et <i>al.</i> , 2021)				

Développement d'une relation entre personne enseignante et apprenante et d'une bienveillance réciproque	(Anderson et <i>al.</i> , 2020)			
Plus grande confiance envers la personnes enseignante, ce qui favorise un climat propice à l'apprentissage et à l'expression	(Louis et Murphy, 2017; Teven, 2007)	(Baudier et <i>al.</i> , 2022)	(Eloff et <i>al.</i> , 2023)	(Geitz et <i>al.</i> , 2024; Hill et <i>al.</i> , 2021; Hovington, 2019)
Augmentation des échanges et de l'entraide entre pairs		(Baudier et <i>al.</i> , 2022)		
Développement des compétences transversales (communication, collaboration)			(Tremblay et Leduc, 2024)	
Meilleure compréhension des contenus; Diminution de l'approche superficielle de l'apprentissage		(Johnson et <i>al.</i> , 2014; Millis, 2014)	(Duguet et Morlaix, 2012; Eryilmaz, 2015; Girouard-Gagné et <i>al.</i> , 2025)	(Girouard-Gagné et <i>al.</i> , 2025; Lane et <i>al.</i> , 2018)
Perception d'une charge de travail et d'évaluation appropriée, d'objectifs clairs et d'un enseignement de qualité			(Geitz et <i>al.</i> , 2024)	
Occasions de se réajuster avant de vivre des échecs				(Girouard-Gagné et <i>al.</i> , 2025)

Références bibliographiques

1. Houssay-Holzschuch, M., Le Goix, R., et Noûs, C. (2022). Encadrer des thèses : D'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche. *EchoGéo*, 59. <https://doi.org/10.4000/echogeo.22889>
2. Clanet, J., et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
3. Bélair, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélair, D. Laveault, et C. Lebel (Éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-191). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
4. Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/755500010/C5FA7D41497845AAPQ/8?accountid=12543>
5. Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
6. Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur. (2025). *Guides de pratiques. Outils de mobilisation des connaissances*. <https://osmees.ca/outils-de-mobilisation-des-connaissances/>
7. Massuard, M., et Lane, J. (2023). *Guide pour accompagner l'implantation de pratiques prometteuses dans un établissement*. Ministère de la Santé et des Services sociaux. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2023/23-516-04W.pdf>
8. Demers, S., Veilleux, M., Bélec, C., Tardif, S., Stockless, A., Parent, S., Michaud, N., Desjardins, F., Martin-Roy, S., et Staiculescu, R. (2025). *Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires*. Université du Québec. <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies/ressources/referentiel-de-developpement-des-competences-essentielles-aux-etudes-postsecondaires>
9. *Stress, anxiété et déprime*. (s.d.). Gouvernement du Québec. Consulté 27 août 2025, à l'adresse <https://www.quebec.ca/sante/sante-mentale/s-informer-sur-sante-mentale-et-troubles-mentaux/favoriser-bonne-sante-mentale/gerer-stress-anxiete-et-deprime>
10. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th éd.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
11. Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd éd.). The Guilford Press.
12. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.

13. Doré, I., et Caron, J. (2017). Santé mentale : Concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
14. INSPQ. (2017). *Synthèse des connaissances sur les champs d'action pertinents en promotion de la santé mentale chez les jeunes adultes*. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2283_connaissances_champs_action_promotion_sante_mentale_jeunes_adultes.pdf
15. Jayawickreme, E., Forgeard, M. J. C., et Seligman, M. E. P. (2012). The Engine of Well-Being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327-342. <https://doi.org/10.1037/a0027990>
16. Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : Faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
17. Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2025). *Qu'est-ce que la santé mentale?* Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sante-mentale/definition>
18. Organisation mondiale de la santé (OMS). (2024). *Santé mentale*. <https://www.who.int/fr/health-topics/mental-health>
19. Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions de l'Homme. <https://www.editionsvasavoir.com/nos-editions/par-amour-du-stress/>
20. Meunier-Dubé, A., et Marcotte, D. (2019). Adaptation au collégial et vulnérabilités durant la transition secondaire-collégial. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058411AR>
21. St-Onge, M., et Lemyre, A. (2018). L'expérience des étudiantes et étudiants du secteur collégial par rapport à leurs difficultés psychologiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 329-355.
22. Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Stewart, D., Tennent, P., et Wener, P. (2020). A Socio-Ecological Perspective on Anxiety Among Canadian University Students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 54(3), 486-519.
23. Moulin, S., Laplante, B., Lépine, M., Blain, M., Kamanzi, P. C., et Duffy, C. (2022). Gouverner la sélection scolaire par un instrument : Le cas de la « cote de rendement au collégial » des Universités québécoises. *Lien social et Politiques*, 89, 16. <https://doi.org/10.7202/1094546ar>
24. Adangnito, C. (2013). *Culture organisationnelle et supervision abusive* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/c2ce9104-a6bf-49a1-90c0-0047a5128069/content>
25. Finn, K. (2012). *Le perfectionnisme et sa relation avec le contingentement universitaire et l'anxiété de performance* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/5241/1/D2410.pdf>

26. Gosselin, M.-A., M. Ps., et Ducharme, R., B. Ps. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service Social*, 63(1), 92-104.
<https://doi.org/10.7202/1040048ar>
27. Gerwing, T. G., Rash, J. A., Allen Gerwing, A. M., Bramble, B., et Landine, J. (2015). Perceptions and Incidence of Test Anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), 1-17.
<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.3>
28. von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., et Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
29. American College Health Association. (2019). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Undergraduate Student Reference Group Data Report Spring 2019*. American College Health Association. https://www.acha.org/wp-content/uploads/2024/07/NCHA-II_SPRING_2019_UNDERGRADUATE_REFERENCE_GROUP_DATA_REPORT.pdf
30. OSMÉES. (2025). *Enquête sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur*. OSMÉES.
<https://osmees.ca/wp-content/uploads/2025/04/Infographie-des-resultats-preliminaires-2.pdf>
31. Kahn, R. L. (1981). *Work and Health* New York. John Wiley et Sons Inc.
32. Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. Dans L. Goldberger et S. Breznitz, *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (p. 7-19). Free Press.
33. de Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., et Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
34. Levens, S. M., Elrahal, F., et Sagui, S. J. (2016). The role of family support and perceived stress reactivity in predicting depression in college freshman. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(4), 342-355.
<https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.4.342>
35. Parker, J., Yacoub, A., Mughal, S., et Mamari, F. (2023). Family support and psychological distress among commuter college students. *Journal of American college health*, 71(2), 479-488.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1895805>
36. Skaalvik, E. M., et Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
<https://doi.org/10.1016/j.jier.2013.03.007>
37. Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., et Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

38. Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., et Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
39. Mattanah, J., Holt, L., Feinn, R., Bowley, O., Marszalek, K., Albert, E., Abduljalil, M., Daramola, D., Gim, J., Visalli, T., Boarman, R., et Katzenberg, C. (2024). Faculty-student rapport, student engagement, and approaches to collegiate learning: Exploring a mediational model. *Current Psychology*, 43(28), 23505-23516. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06096-0>
40. Ryan, A. M., et Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
41. Hong, F.-Y., Chiu, S.-I., Huang, D.-H., et Chiu, S.-L. (2020). Correlations Among Classroom Emotional Climate, Social Self-Efficacy, and Psychological Health of University Students in Taiwan. *Education and Urban Society*, 53(4), 446-468. <https://doi.org/10.1177/0013124520931458>
42. Chernomas, W. M., et Shapiro, C. (2013). Stress, Depression, and Anxiety among Undergraduate Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 10(1), 255-266. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2012-0032>
43. Scholz, M., Neumann, C., Ropohl, A., Paulsen, F., et Burger, P. H. M. (2016). Risk factors for mental disorders develop early in German students of dentistry. *Annals of anatomy*, 208, 204-207. <https://doi.org/10.1016/j.aanat.2016.06.004>
44. Mofatteh, M. (2020). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36-65. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021004>
45. Baudier, A., Wilmet, E., et Bachy, S. (2022). Implication et développement professionnel des enseignants dans de nouveaux dispositifs pédagogiques favorisant l'apprentissage du métier d'étudiant. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4114>
46. López-Pastor, V.-M. (2011). Best practices in academic assessment in higher education: A case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39. <https://doi.org/10.3926/jotse.20>
47. Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
48. Baik, C., Larcombe, W., et Brooker, A. (2019). How Universities Can Enhance Student Mental Wellbeing: The Student Perspective. *Higher Education Research and Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
49. Teven, J. J. (2007). Teacher Caring and Classroom Behavior: Relationships with Student Affect and Perceptions of Teacher Competence and Trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55(4), 433-450.

50. Biggs, J., Tang, C., et Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5e éd.). McGraw-Hill Education.
51. Chi, M. T. H., et Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychology*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
52. Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M., et Wilcauskas, S. L. (2018). Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. Dans S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow, et A. Kurz (Éds.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11
53. McLean, H. (2018). This is the way to teach: Insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1446508>
54. Winstone, N., et Millward, L. (2012). Reframing perceptions of the lecture from challenges to opportunities: Embedding active learning and formative assessment into the teaching of large classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41.
55. Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., et Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
56. Teven, J. J., et McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1). <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
57. Agnès, F., Moyon, M., et Locker, M. (2024). Engagement en situation de cours ou de travaux dirigés: Impacts d'un dispositif de classe inversée en licence de sciences de la vie. *Didactique*, 5(2), 57-97. <https://doi.org/10.37571/2024.0203>
58. Ash, A. N., et Schreiner, L. A. (2016). Pathways to Success for Students of Color in Christian Colleges: The Role of Institutional Integrity and Sense of Community. *Christian Higher Education*, 15(1-2), 38-61. <https://doi.org/10.1080/15363759.2015.1106356>
59. Duguet, A., et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
60. Eloff, I., O'Neil, S., et Kanengoni, H. (2023). Students' Well-Being in Tertiary Environments: Insights into the (Unrecognised) Role of Lecturers. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1777-1797. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1931836>
61. Eryilmaz, A. (2015). Positive Psychology in the Class: The Effectiveness of a Teaching Method Based on Subjective Well-Being and Engagement Increasing Activities. *International Journal of Instruction*, 8(2), 17-32.

62. Geitz, G., Donker, A., et Parpala, A. (2024). Studying in an innovative teaching–learning environment: Design-based education at a university of applied sciences. *Learning Environments Research*, 27(1), 17-35. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09467-9>
63. Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure: Qu'en est-il? *Initio*, 9(1), 31-44.
64. Girouard-Gagné, M., Carpentier, G., et Durand, M. J. (2025). Les pratiques évaluatives inclusives vécues: Perceptions des personnes étudiantes. *Revue hybride de l'éducation*, 9(2), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1787>
65. Hammill, J., Nguyen, T., et Henderson, F. (2022). Student engagement: The impact of positive psychology interventions on students. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 129-142. <https://doi.org/10.1177/1469787420950589>
66. Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D., et Rodrigues, F. (2021). Examining the dark side of motivation on life satisfaction in college students: Does grit matter? *Behavioral Psychology*, 29(1), 111-125.
67. Hill, J., Healey, R. L., West, H., et Déry, C. (2021). Pedagogic Partnership in Higher Education: Encountering Emotion in Learning and Enhancing Student Wellbeing. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 167-185. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1661366>
68. Holdsworth, S., Turner, M., et Scott-Young, C. M. (2018). Not Drowning, Waving. Resilience and University: A Student Perspective. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1837-1853. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193>
69. Hovington, S. (2019). *Le savoir-être au cœur de l'innovation pédagogique en psychoéducation* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17008>
70. Hsu, J. L., et Goldsmith, G. R. (2021). Instructor Strategies to Alleviate Stress and Anxiety among College and University STEM Students. *CBE - Life Sciences Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1187/cbe.20-08-0189>
71. Jenö, L. M., Adachi, P. J. C., Grytnes, J., Vandvik, V., et Deci, E. L. (2019). The effects of m-learning on motivation, achievement and well-being: A Self-Determination Theory approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 669-683. <https://doi.org/10.1111/bjet.12657>
72. Kaur, A., Noman, M., Lin, Y., Zhou, Q., Lu, K., et Zhou, Y. (2024). The interplay of academic emotions and teacher interpersonal behaviors on psychological well-being of university students in china. *Educational Psychology*, 44(5). <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2387550>
73. Lane, K., Teng, M. Y., Barnes, S. J., Moore, K., Smith, K., et Lee, M. (2018). Using Appreciative Inquiry to Understand the Role of Teaching Practices in Student Well-Being at a Research-Intensive University. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 1-10.

74. Leighton, J. P., et Bustos Gómez, M. C. (2018). A Pedagogical Alliance for Trust, Wellbeing and the Identification of Errors for Learning and Formative Assessment. *Educational Psychology*, 38(3), 381-406. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1390073>
75. Martineau, M., Beauchamp, G., et Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.7202/1040249ar>
76. Moosa, M., et Bekker, T. (2022). Working online during COVID-19: Accounts of first year students experiences and well-being. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.794279>
77. Nielsen, I., Newman, A., Smyth, R., Hirst, G., et Heilemann, B. (2017). The Influence of Instructor Support, Family Support and Psychological Capital on the Well-Being of Postgraduate Students: A Moderated Mediation Model. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2099-2115. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1135116>
78. Nunes, K., Ross, J., Eastman, A., Guadagnolo, D., Bakaj, A., Crupi, L., Liu, S., Petrei, M., Laliberté, N., et Rawle, F. (2024). Can Instructor Feedback and Failure Dialogues Reduce the Stigma of Failure and Encourage Help-Seeking? An Interdisciplinary Undergraduate Perspective. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 15(1). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/can-instructor-feedback-failure-dialogues-reduce/docview/3087567663/se-2?accountid=12543>
79. Räsänen, P., Muotka, J., et Lappalainen, R. (2023). Examining coaches' asynchronous written feedback in two blended ACT-based interventions for enhancing university students' wellbeing and reducing psychological distress: A randomized study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 29, 98-108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.06.006>
80. Ting-Ting, W., Silitonga, L. M., Dharmawan, B., et Murti, A. T. (2024). Empowering Students to Thrive: The Role of CT and Self-Efficacy in Building Academic Resilience. *Journal of Educational Computing Research*, 62(3), 816-845. <https://doi.org/10.1177/07356331231225468>
81. Trolan, T. L., et Jach, E. A. (2022). Applied learning and students' well-being in higher education. *Applied Research in Quality of Life*, 17(3), 1269-1286. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09961-3>
82. Barron, H. A., Brown, J. C., et Cotner, S. (2021). The Culturally Responsive Science Teaching Practices of Undergraduate Biology Teaching Assistants. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(9), 1320-1358. <https://doi.org/10.1002/tea.21711>
83. Pretorius, L., van Mourik, G. P., et Barratt, C. (2017). Student Choice and Higher-Order Thinking: Using a Novel Flexible Assessment Regime Combined with Critical Thinking Activities to Encourage the Development of Higher Order Thinking. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 389-401.
84. Blanchard, C., et Haccoun, R. R. (2020). Investigating the Impact of Advisor Support on the Perceptions of Graduate Students. *Teaching in Higher Education*, 25(8), 1010-1027. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632825>

85. Vallori, A. B. (2014). Meaningful Learning in Practice. *Journal of Education and Human Development*, 3(4). <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a18>
86. Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z., et Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
87. Louis, K. S., et Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
88. Tremblay, C., et Leduc, D. (2024). Introduction au numéro thématique « Les méthodes pédagogiques actives en enseignement postsecondaire : Enjeux, défis et retombées ». *Didactique*, 5(2), 4-12. <https://doi.org/10.37571/2024.0201>
89. Johnson, D. E., Dovbnya, S. V., Morozova, T. U., Richards, M. A., et Bogdanova, J. G. (2014). From institutional care to family support: Development of an effective early intervention network in the nizhny novgorod region, russian federation, to support family care for children at risk for institutionalization. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 172-184. Scopus. <https://doi.org/10.1002/imhj.21433>
90. Millis, B. J. (2014). Using cooperative structures to promote deep learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3 et 4). <https://celt.miamioh.edu/index.php/JECT/article/view/456>
91. Buchs, C., Filippou, D., Quiamzade, A., Pulfrey, C., et Volpé, Y. (2020). L'apprentissage coopératif : Un décalage entre enjeux pragmatiques et idéologiques. Dans B. Galand et M. Janosz (Éds.), *Améliorer les pratiques en éducation* (p. 35-44). Presses universitaires de Louvain.
92. Vargas-Hernández, J. G., et Vargas-González, O. C. (2022). Strategies for meaningful learning in higher education. *Journal of Research in Instructional*, 2(1). <https://doi.org/10.30862/jri.v2i1.41>
93. Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire : Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/12918>
94. Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., et Gay, P. (2018). La bienveillance: Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
95. Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.masson.2019.01>
96. CAPRES. (2020). *Le métier d'étudiant-e, de quoi parle-t-on?* Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. <https://oresquebec.ca/article-de-dossiers/notions-cles/le-metier-detudiante-de-quoi-parle-t-on-notion-cle/>
97. Collège Montmorency. (s. d.). *Le métier étudiant, ça s'apprend!* Collège Montmorency. Consulté 9 août 2025, à l'adresse

98. Häfner, A., et Stock, A. (2010). Time Management Training and Perceived Control of Time at Work. *The Journal of Psychology*, 144(5) <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.2010.496647>
99. Roediger, H. L., et Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3). https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x?casa_token=6lXMtDy9wN8AAAAA%3AKmirSHTibyVYSDqbl67Zczw8ZoHiperdwBb3BUdRLE-EU4Tj-fOzlaPhdCbuffyFmAJQehzmLuGLc0w
100. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
101. Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
102. Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C., et Gallant, A. (2024). La coopération au service de l'apprentissage durable. *Vivre le primaire*, Été 2024. <http://hdl.handle.net/1866/33075>
103. Roy, M., et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur: Promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.458>
104. Leduc, D., Cambron-Goulet, M., Aubin, A.-S., et Raynault, A. (2022). La collaboration dans le travail en groupe en contexte d'examen collaboratif à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.4290>
105. Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
106. Nilson, L. B. (2010). *Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors*. John Wiley et Sons.
107. Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 21-44). Springer Sciences. https://www.academia.edu/105081795/Developmental_Dynamics_of_Student_Engagement_Coping_and_Everyday_Resilience
108. Girouard-Gagné, M. (2023). *Mise en oeuvre de pratiques évaluatives inclusives et en soutien à l'apprentissage : Étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
109. Girouard-Gagné, M., et Durand, M. J. (2022). Les modalités d'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur: L'apport de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans un contexte inclusif d'enseignement à distance. *Médiations et médiatisations*, 9, 121-131.

110. Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
111. Omer, A., et Abdularhim, M. (2017). The criteria of constructive feedback: The feedback that counts. *Journal of Health Specialties*, 5(1), 45-45.
112. Ludvigsen, K., Krumsvik, R., et Furnes, B. (2015). Creating formative feedback spaces in large lectures. *Computers et Education*, 88, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.002>
113. Péchard, C. (2025). *Les pratiques d'évaluation inclusives*. SRVE – UQAM. <https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/46/2025/07/02150818/Pechard-2025-Eval-incusive-3.pdf>
114. Voisard, B., Cormier, C., et Arseneault-Hubert, F. (2024). Les pratiques alternatives de notation. *Pédagogie Collégiale*, 37(2), 26-35.
115. Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology : A cognitive view*. New York.
116. Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob. <https://auteurs.uqam.ca/par-ecople-et-facultes/education/item/3135-activer-ses-neurones-pour-mieux-apprendre-et-enseigner.html>
117. Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
118. Boulet, A., et Savoie-Zajc, L. (2011). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. PUQ.
119. Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
120. Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. de, Costa, M. M. L., Fernandes, M. das G. M., et Nóbrega, M. M. L. da. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72, 248-255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
121. Mystakidis, S. (2021). Deep Meaningful Learning. *Encyclopedia*, 1(3), 988-997. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1030075>
122. Durand, M. J., et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Hurtubise. <http://banq.prenumerique.ca/accueil/resources/54c81513cdd23087a978180d>
123. Laurier, M., Tousignant, R., et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Chenelière éducation. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19539>
124. Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1), 2. <https://doi.org/10.7275/FFB1-MM19>

125. Tardif, C., Carpentier, G., et Roy, N. (2024). *Outil de sensibilisation à la violence éducative ordinaire*. <http://hdl.handle.net/1866/33744>
126. Beauchamp, S., Drapeau, M., Dionne, C., et Duplantie, J.-P. (2015). *Cadre d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux*. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux.