



---

## Liens entre les pratiques enseignantes perçues au collégial, le SEP à réussir ses études et le stress des étudiants

Christine Pelletier, Éric Frenette et Nancy Gaudreau

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/5479>

DOI : [10.4000/ripes.5479](https://doi.org/10.4000/ripes.5479)

ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Christine Pelletier, Éric Frenette et Nancy Gaudreau, « Liens entre les pratiques enseignantes perçues au collégial, le SEP à réussir ses études et le stress des étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 40(1) | 2024, mis en ligne le 13 mars 2024, consulté le 02 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/5479> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.5479>

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Liens entre les pratiques enseignantes perçues au collégial, le SEP à réussir ses études et le stress des étudiants

Christine Pelletier, Éric Frenette et Nancy Gaudreau

---

## 1. Adultes émergents et santé mentale

- 1 Le passage à l'âge adulte était autrefois marqué par des événements de vie concrètement identifiables tels le mariage ou l'accès à un emploi stable. Ces repères traditionnels sont de moins en moins présents dans les sociétés occidentales et les personnes de 18 à 25 ans font dorénavant partie d'un groupe désigné sous le terme d'adultes émergents. Cette appellation, proposée par Arnett (2006) au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, désigne la période insérée entre l'adolescence et l'âge adulte, et marquée notamment par l'instabilité et les possibilités nombreuses qui s'offrent aux adultes émergents. Ceux-ci doivent faire des choix dans différentes sphères de la vie, par exemple, leur orientation scolaire et professionnelle, leur vie amoureuse ou leur lieu de résidence. De manière générale, cette période de transition s'effectue sans accroc majeurs, toutefois, pour certains jeunes adultes, la détresse ressentie devient très intense et constante. Or, si cet état est géré de façon inefficace, des problèmes importants de santé mentale peuvent survenir.
- 2 Au cours des dernières décennies, de nombreuses études témoignent d'une hausse de détresse psychologique chez les jeunes adultes en Amérique du Nord, en Europe aussi bien qu'en Australie (Baik et al., 2019; Berry, 2004; Daddona, 2011; Desmarais et al., 2000; Ntetu, 2003; Van Oort et al., 2009). Par exemple, une étude effectuée par l'*American College Health Association* dans 48 établissements postsecondaires canadiens révèle que 18,4 % des étudiants ont reçu un diagnostic ou un traitement relié à l'anxiété et que 14,7 % d'entre eux ont reçu un diagnostic ou un traitement relié à la dépression.

Selon cette même étude, 24,8 % des étudiants ont rapporté des sentiments de tristesse, 23,4 % du désespoir, 22,8 % de la solitude, 17,1 % de l'épuisement et 14,4 % un stress intense. Les étudiants mentionnent que le stress et l'anxiété sont les éléments qui nuisent le plus à leur apprentissage et à leurs résultats scolaires (American College Health Association, 2016). En outre, les étudiants aux prises avec des problèmes de santé mentale entretiennent des croyances d'autoefficacité plus faibles, obtiennent des résultats scolaires plus bas et présentent des risques de décrochage plus élevés (Eisenberg et al., 2009; Ketchen Lipson et Eisenberg, 2018). La pandémie de COVID-19 a exacerbé ces problèmes à travers le monde (p. ex., Bijulakshmi et al., 2020; Fu et al., 2021; Kleiman et al., 2020), touchant plus fortement les populations vulnérables notamment les étudiants provenant de minorités visibles (Lederer et al., 2020). Au Québec, des préoccupations concernant l'augmentation de la détresse étudiante et du taux d'abandon des études collégiales ont été soulevées au sortir de la pandémie de COVID-19 (Conseil supérieur de l'éducation, 2021).

- 3 D'autres études indiquent que les symptômes anxieux augmentent de façon constante chez les jeunes entre 10 et 17 ans et qu'ils sont plus présents chez les filles que chez les garçons (Esparbès-Pistre et al., 2015; Van Oort et al., 2009). Pour sa part, l'étude québécoise de Germain (2017) souligne que l'anxiété est plus fortement ressentie à la fin du secondaire qu'au début du collégial. Certains auteurs expliquent l'augmentation des symptômes anxieux à la fin de l'adolescence par le sentiment d'insécurité et les inquiétudes des adultes émergents confrontés aux défis de développer leur indépendance et leur autonomie (Van Oort et al., 2009).
- 4 Au Québec, une étude menée auprès de 12 208 étudiants provenant de huit cégeps précise l'ampleur de la détresse psychologique au sein de cette population étudiante (Gosselin et Ducharme, 2017). Parmi les résultats de cette enquête, on dénote que 35,1 % des répondants éprouvent de l'anxiété souvent ou tout le temps et 17,4 % affirment avoir ressenti beaucoup ou énormément de détresse. De plus, la pression liée à la performance scolaire a été mentionnée par 33,3 % des répondants comme étant la raison majeure de la détresse et l'anxiété ressenties.

## 1.1. Facteurs d'influence

- 5 Des chercheurs se sont penchés sur les facteurs susceptibles de contribuer à la détresse chez les jeunes adultes. Ils en ont identifié plusieurs d'ordre personnel ou social, par exemple, les difficultés d'adaptation liées à la phase développementale de l'adulte émergent (Meunier-Dubé et Marcotte, 2012), le style cognitif et le manque de soutien social (Leary et DeRosier, 2012), l'absence de buts personnels et l'incertitude quant à l'identité vocationnelle (Germain, 2017; Marcotte et al., 2014) et les inquiétudes liées au travail et à la situation financière (Levitan et Levitan, 2016). D'autres auteurs relient la détresse des jeunes aux pressions exercées par les parents et à la culture de compétition présente dans la société et dans les milieux éducatifs (Marcotte, 2014; Posselt et Ketchen Lipson, 2016; Smith et Kubacka, 2017). Dans le contexte québécois, Gosselin et Ducharme (2017) soulignent les facteurs suivants: les conflits familiaux, la pression liée au rendement scolaire, l'intimidation et les pensées suicidaires. Selon ces derniers auteurs, « plus on vit de pression scolaire, plus on ressent de la détresse et de l'anxiété » (p. 102).

- 6 Il est à remarquer que la plupart des facteurs mentionnés relèvent des domaines personnel et social, et qu'en conséquence le personnel enseignant, même s'il est à l'écoute des étudiants et peut être conscient des difficultés vécues, possède un pouvoir d'agir très restreint sur ceux-ci. Toutefois, le facteur de pression scolaire souligné par Gosselin et Ducharme (2017) est un élément important à retenir puisque, à l'insu des enseignants, certaines de leurs pratiques risquent de contribuer à créer cette pression chez les étudiants. De fait, l'étude de Posselt et Ketchen Lipson (2016) menée auprès de plus de 40 000 collégiens américains indique une relation entre le degré perçu de compétition et le taux d'anxiété et de dépression ressentis par les étudiants. Cette relation se révèle particulièrement forte pour les personnes issues des minorités visibles, celles provenant de la diversité de genre ou d'orientation sexuelle ainsi que pour les étudiants de première génération. La relation varie également selon les programmes d'études c'est-à-dire que les probabilités de ressentir une forte anxiété sont plus élevées pour les étudiants inscrits en sciences sociales, sciences naturelles, ingénierie, commerce, droit et en travail social comparativement aux personnes inscrites dans des programmes de sciences humaines.

## 1.2. Situation au postsecondaire

- 7 Au postsecondaire, la problématique du stress et de l'anxiété chez les jeunes a été amplement documentée jusqu'à maintenant surtout d'un point de vue clinique et dans le but d'organiser les services spécialisés offerts aux étudiants (Baik et al., 2019). Au Québec, ces recherches ont donné naissance à plusieurs programmes de prévention ou d'intervention s'adressant à des clientèles de différents groupes d'âge. Mentionnons par exemple, les programmes Déstresse et Progresse (Plusquellec et al., 2015), Funambule (Dumont et al., 2015), Zenétudes (Marcotte et al., 2016) et Je tiens la route! (Martineau et al., 2015).
- 8 Toutefois, on constate que les jeunes adultes qui vivent de la détresse psychologique ont peu tendance à aller chercher de l'aide auprès des services de soutien de leur établissement scolaire ou auprès de professionnels en santé mentale (Linden et Stuart, 2020; Paré et Marcotte, 2014). Par ailleurs, les services offerts dans les cégeps varient considérablement d'un établissement à l'autre (Gosselin et Ducharme, 2017). Souvent, lorsque les étudiants finissent par s'y présenter, leur état est devenu très sérieux et nécessite une intervention spécialisée (Paré et Marcotte, 2014). Considérant l'ampleur du problème et les hésitations des étudiants à demander de l'aide, Marcotte (2014) suggère d'adopter des stratégies pédagogiques qui tiennent compte de la vulnérabilité émotionnelle de certains étudiants. À son instar, d'autres auteurs concluent leurs publications par des recommandations relatives aux pratiques enseignantes susceptibles de diminuer l'anxiété des étudiants (Connon et al., 2016). Au Québec, l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur inauguré en 2023 vise notamment à développer des connaissances quant aux pratiques prometteuses, à soutenir la recherche en contexte québécois et à favoriser la participation active des étudiants vers un « changement de culture des établissements »<sup>1</sup>.
- 9 En Australie, Baik et al. (2019) soulignent l'importance de donner la parole aux étudiants dans les recherches sur la détresse psychologique réalisées au postsecondaire. Dans le cadre d'une étude qualitative, ces chercheurs ont demandé aux

étudiants ce que peut faire leur université pour améliorer leur santé mentale. Les aspects les plus fréquemment mentionnés portent sur l'environnement de classe, plus particulièrement, 37 % des participants ont fait des recommandations au sujet des stressés inutiles présents en classe et des pratiques enseignantes souhaitables. Ces dernières incluent être disponible et empathique, communiquer clairement le matériel des cours et les attentes, et encourager des relations positives entre enseignants et étudiants. Selon ces auteurs,

- 10 il apparaît clairement que, selon la perspective des étudiants, les professeurs universitaires et leurs pratiques pédagogiques ont le potentiel d'améliorer et de soutenir la santé mentale des étudiants (et à l'opposé, ils peuvent avoir un effet négatif sur leur bien-être). (traduction libre, Baik et al., 2019, p. 684)
- 11 Bref, les avenues de prévention en santé mentale par le biais de pratiques enseignantes sélectionnées avec soin devraient constituer un sujet d'intérêt prioritaire pour les enseignants et les chercheurs du postsecondaire, et ce dans tous les programmes d'études. En tant qu'acteurs de première ligne, les enseignants ont une possibilité réelle d'influencer positivement la santé mentale de leurs étudiants en adoptant des pratiques enseignantes adaptées à leurs besoins (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021).
- 12 Plusieurs auteurs s'intéressent aux pratiques enseignantes susceptibles d'influencer la santé mentale des étudiants et leur expérience scolaire. Ces études s'intéressent au climat de maîtrise et de performance (Benita et al., 2014; Moyne et al., 2017), au style motivationnel des enseignants (Reeve, 2016), aux pratiques en contexte d'évaluation sommative (Desmarais, 2018) ou aux messages de peur et d'efficacité transmis aux étudiants en contexte d'évaluation (Putwain et al., 2017). D'autres recherches portent sur la motivation et l'engagement des étudiants en lien avec certaines caractéristiques sociodémographiques. Au Québec, par exemple, Racine (2016) a comparé les perceptions de cégépiens inscrits dans deux programmes de sciences, l'un technique et l'autre préuniversitaire. Il ressort de cette étude, entre autres, que les étudiants inscrits en technique de biotechnologies entretiennent des perceptions plus positives de la valeur des activités proposées en classe comparativement à leurs pairs en sciences de la nature, un programme préuniversitaire. De plus, le SEP et la motivation sont plus forts chez les hommes inscrits au programme technique, lorsque comparés aux femmes de ce même programme, et lorsque comparés à tous les étudiants inscrits en sciences de la nature. Ces résultats semblent indiquer que les pratiques enseignantes perçues varient d'un programme à l'autre et que le genre des étudiants peut jouer un rôle sur la motivation.

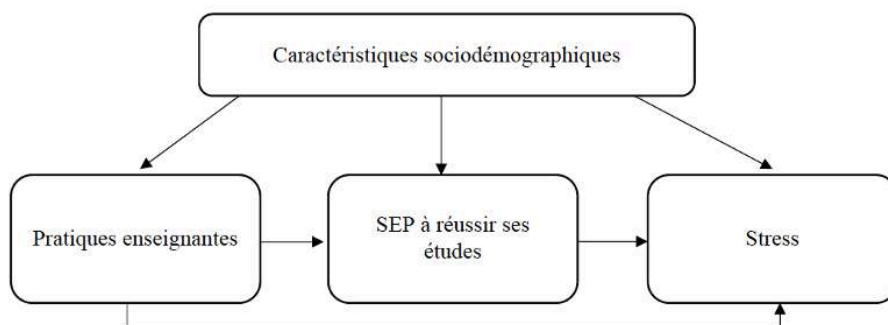
### 1.3. Influence du SEP

- 13 Selon Capron Puozzo (2018), le développement d'un SEP fort chez les apprenants comporte de nombreux avantages notamment l'amélioration de leur bien-être. Le lien entre le SEP et le stress, des facteurs associés au bien-être, s'explique généralement ainsi : un SEP élevé et un haut degré de contrôle perçu dans une situation donnée correspondent à de plus faibles taux d'anxiété et de stress, l'inverse étant aussi vrai (Bandura, 1988, 2003; Lazarus et Folkman, 1984; Lupien, 2010; Zeidner, 1998). À son tour, le sentiment de bien-être des apprenants influencerait leur réussite scolaire. Des études indiquent que ceux qui ressentent beaucoup de stress et d'anxiété à l'école ont

un rendement scolaire moins élevé (Cassady et Johnson, 2002) ce qui augmente leur risque de décrochage (Cassady, 2010). Il est à noter que depuis plusieurs années les autorités québécoises souhaiteraient voir augmenter le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales qui se situe à environ 65 %, deux ans après la durée prévue du programme initial (Ministère de l'enseignement supérieur du Québec, 2023).

- 14 Des auteurs relient le développement d'un SEP fort à la persévérance scolaire en milieu postsecondaire (p. ex. Artino, 2012; Colbeck et al., 2001; Jones, 2009) et à de meilleurs résultats scolaires (Richardson et al., 2012). La méta-analyse menée par Richardson et al. (2012) fait ressortir la puissance de prédiction du SEP sur les résultats scolaires. Par ailleurs, des études ont souligné des liens entre la pression ressentie par les étudiants, leur SEP et le stress. Par exemple d'après Jacobshagen et al. (2009), les étudiants qui perçoivent une forte pression à se surpasser et de la rivalité élevée entre pairs ne ressentent pas un stress aussi élevé si leur SEP est fort. Une autre étude va dans le même sens en démontrant qu'au niveau secondaire, le stress scolaire est relié positivement à la pression exercée, cette fois-ci, par les enseignants (Zakari et al., 2008). Effectivement, selon cette étude, la pression exercée par les enseignants a plus d'effets sur le stress des élèves que la pression provenant des parents ou des pairs.
- 15 À notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur la dynamique entre les pratiques enseignantes perçues, le SEP des étudiants à réussir les études, le stress et certaines caractéristiques sociodémographiques. La présente étude, de type exploratoire, se penche sur les liens unissant ces quatre variables dans le contexte de l'enseignement collégial au Québec et s'appuie sur une approche quantitative permettant d'évaluer la direction et l'ampleur des liens entre les quatre variables. La Figure 1 présente le modèle théorique testé par l'analyse acheminatoire effectuée dans le cadre de cette recherche.

Figure 1. Modèle théorique



## 2. Cadre conceptuel

### 2.1. Pratiques enseignantes

- 16 Même si les pratiques enseignantes font l'objet de recherches depuis quelques décennies, il n'y a pas de consensus quant à leur définition ou au terme précis à employer pour les désigner. Des auteurs emploient notamment les termes de pratiques, méthodes ou stratégies (Altet et al., 2012; Darling-Hammond, 2014; de Saint-André

et al., 2010; Tremblay-Wragg et al., 2018). Selon Altet et al. (2012), étant donné que les pratiques enseignantes se déploient en situation d'interactions, elles ne sont pas réglées méthodiquement, mais relèvent plutôt d'une démarche créative en changement continu. Il en ressort que la pratique enseignante est multidimensionnelle (Altet, 2002; Altet et al., 2012) et complexe (Clanet, 2002). La définition retenue dans le cadre de cette étude inclut des pratiques enseignantes et des caractéristiques de l'enseignant perceptibles en classe, et qui peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage, l'évaluation et l'environnement d'apprentissage.

- 17 La littérature scientifique propose une variété considérable de classements de pratiques enseignantes. Les dix dimensions retenues dans cet article touchent à l'enseignement, à l'évaluation et au climat de classe. Elles ont été regroupées dans le cadre de la recherche de Pelletier (2022) étant donné qu'elles ciblent une ou plusieurs sources d'information du SEP lié à la réussite des études. Le Tableau 1 les décrit brièvement.

Tableau 1. Pratiques enseignantes liées au SEP à réussir ses études

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

## 2.2. SEP à réussir ses études

- 18 Le SEP correspond à la croyance d'une personne en sa capacité à organiser et à exécuter des actions dans le but d'obtenir le résultat visé (Bandura, 2003). Plus précisément, dans le contexte des apprenants au collégial, il réfère à leur capacité perçue à développer des compétences ou à acquérir des connaissances leur permettant de répondre aux exigences de leur programme de formation. Selon la théorie sociale cognitive (Bandura, 2003), le SEP découle des informations tirées de quatre sources principales qui peuvent teinter les pratiques enseignantes au collégial.

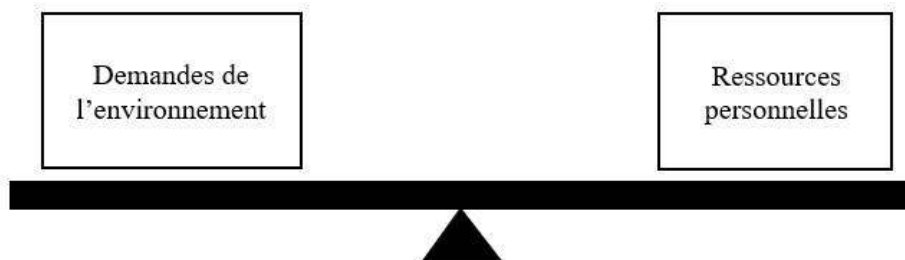


- 19 Les expériences de maîtrise constituent la source la plus puissante de développement du SEP (Bandura, 2003) c'est-à-dire que les succès développent le SEP alors que les échecs le diminuent. Ainsi, plus un étudiant vit de réussites, plus son SEP à réussir ses études sera fort. Les diverses expériences de maîtrise se greffent les unes aux autres ce qui permet de développer un SEP fort et généralisé (Bandura, 2003).
- 20 La deuxième source, les expériences vicariantes, agit lorsqu'une personne regarde un modèle auquel elle s'identifie en train d'accomplir une tâche. Les situations d'apprentissage collaboratif ou les regroupements d'étudiants qui encouragent les discussions, la résolution de problèmes et l'entraide en classe constituent des exemples de pratiques enseignantes facilitant le modelage par les pairs (Colbeck et al., 2001; Gaudreau, 2013).
- 21 La persuasion sociale, autre source d'information du SEP, inclut des rétroactions verbales (p. ex. encouragements, critiques) et non verbales (p. ex. marques d'approbation ou de désapprobation) d'une personne sincère et crédible aux yeux de l'étudiant (p. ex. l'enseignant). Cet aspect fait particulièrement ressortir le rôle crucial des rétroactions en cours d'apprentissage (Bandura, 2003).
- 22 Finalement, les indices psychophysiologiques sont une source d'information du SEP composée des sensations physiques associées à une émotion selon la situation vécue. Par exemple, en contexte scolaire, le fait d'éprouver du plaisir en réalisant une tâche plutôt que de vivre du malaise est un indice qui favorise le développement du SEP (Bandura, 2003). Ainsi, les pratiques enseignantes qui suscitent un sentiment de bien-être chez les étudiants et minimisent les stress inutiles sont plus susceptibles de soutenir le développement du SEP.

### 2.3. Stress

- 23 Selon Lazarus et Folkman (1984), le stress psychologique se définit comme « la relation particulière entre une personne et son environnement qui est évaluée par la personne comme mettant à l'épreuve ou dépassant ses ressources et menaçant son bien-être » (traduction libre, p. 19). La Figure 2 illustre ce concept sous forme de bascule soulignant ainsi l'exercice d'équilibre constant fait par chaque personne pour s'ajuster à la complexité et à la multiplicité des contextes de la vie humaine.

Figure 2. Métaphore de la bascule (tirée et adaptée de Lazarus, 1999, p. 59)



- 24 Selon cette figure, si le poids des demandes de l'environnement est trop élevé et que le poids des ressources disponibles n'est pas suffisant pour y faire face, cela provoque un état de déséquilibre qui suscite une réaction de stress. L'intensité et la durée de la réaction ainsi que l'émotion suscitée dépendent de l'interprétation que la personne fait de la situation vécue. En d'autres mots, un déséquilibre perçu comme trop grand entre



les demandes de l'environnement et les ressources de l'individu peut entraîner une grande souffrance et un état de crise. Pour leur part, Dumont et Bluteau (2014) précisent que les ressources peuvent être de nature personnelle (p. ex. de l'optimisme ou un SEP élevé), familiale (p. ex. un sentiment d'attachement sécurisant) ou environnementale (p. ex. des organismes communautaires offrant divers services). Les demandes de l'environnement, quant à elles, sont constituées d'une multitude d'événements que la personne évalue et réévalue. Selon Moyne et al. (2017), l'environnement est considéré comme un stresser pour la personne lorsque l'interprétation qu'elle en fait génère « un sentiment de faible contrôle, de vulnérabilité, d'inconfort et de menace » (p. 5).

- 25 Des auteurs définissent différents types de stress. Par exemple, Karatsoreos et McEwen (2011) distinguent le stress positif, qui correspond à un état d'équilibre et améliore le fonctionnement et la performance, le stress tolérable, assez fort pour occasionner des problèmes de santé, mais avec des ressources suffisantes la personne peut retrouver son équilibre, et le stress toxique correspondant à un état de déséquilibre devenu si extrême ou imprévisible que le système ne peut plus y répondre de façon adéquate. Pour sa part Lupien (2010), tout en soulignant la fonction adaptative du stress, distingue le stress aigu, ressenti dans une situation particulière, et le stress chronique qui s'installe dans l'organisme lorsque la personne vit un stress important qui perdure dans le temps. Dumont et Bluteau (2014) relèvent que le stress chronique peut résulter autant d'une accumulation de tracas quotidiens que d'une situation unique ou de plusieurs situations stressantes qui se répètent dans le temps.

### 3. Approche méthodologique

- 26 Cette étude, de type quantitatif et exploratoire, s'intéresse aux liens unissant certaines caractéristiques sociodémographiques (âge, genre et programme d'études), les pratiques enseignantes perçues au collégial, le SEP à réussir ses études et le stress. À partir de septembre 2019, des appels téléphoniques auprès des directions d'établissement des cégeps ont été effectués pour les inviter à participer à l'étude. Puis, une invitation électronique a été acheminée aux directions ou à un membre du personnel désigné par la direction. Affichée sur le portail Omnivox des établissements ayant accepté de participer à la recherche, une annonce contenant des informations sur le projet a tenu lieu d'invitation adressée aux étudiants. L'hyperlien menant au questionnaire était intégré à cette annonce.
- 27 La collecte de données s'est déroulée du 1<sup>er</sup> février au 14 mars 2020, date à laquelle les établissements d'enseignement ont dû fermer leurs portes pour des raisons de santé publique. Cette recherche a obtenu l'approbation du Comité d'éthique en recherche de la chercheuse principale. Des approbations additionnelles ont été obtenues auprès de chaque cégep participant.

#### 3.1. Participants

- 28 Sept cégeps ont participé à l'étude dont deux établissements privés, trois publics situés en régions éloignées, un anglophone et un cégep public en milieu urbain. Les caractéristiques des étudiants participants apparaissent au Tableau 2.

Tableau 2. Caractéristiques des répondants

Caractéristiques	(n = 355)	%
<b>Genre</b>		
Féminin	272	76,6
Masculin	76	21,4
Autre <sup>1</sup>	7	2
<b>Âge (ans)</b>		
17	160	45,1
18	74	20,9
19	44	12,4
20	22	6,2
21	13	3,7
22	7	2
23	6	1,7
24	5	1,4
25	22	6,2
25+	2	0,6
<b>Programme (9 données manquantes)</b>		
Préuniversitaire	186	52,4
Technique	160	45,1
Manquantes	9	2,5

<sup>1</sup> Le nombre de répondants étant trop faible, ces derniers sont considérés comme des données manquantes dans les analyses.

## 3.2. Instruments de mesure

- 29 L'échelle de pratiques enseignantes a été élaborée pour répondre aux questions de la présente recherche. Quant aux échelles de SEP à réussir ses études et de stress, celles-ci respectent les trois critères de sélection suivants : avoir déjà été utilisées auprès d'une population d'étudiants inscrits aux études postsecondaires, avoir subi un processus de validation en français et posséder de bonnes qualités métrologiques.

### 3.2.1. Pratiques enseignantes perçues (PEP)

- 30 En l'absence d'un instrument de mesure s'adressant aux étudiants permettant de répondre aux besoins de cette recherche, un questionnaire de 61 énoncés regroupés en dix dimensions a été élaboré (Pelletier, 2022). Les instructions suivantes ont été fournies aux participants : « En pensant aux enseignants des cours de concentration de ton programme d'études, indique ton degré d'accord avec la présence des pratiques décrites dans chaque énoncé (1- pas du tout d'accord à 7- entièrement d'accord) ». L'énoncé suivant, fourni à titre d'exemple, fait partie de la dimension 1, Apprentissage collaboratif et modelage par les pairs: « Les enseignants des cours de mon programme de concentration fournissent des occasions aux étudiants de s'enseigner mutuellement les concepts et compétences vus en classe ».

### 3.2.2. SEP à réussir ses études (SEP-études)

- 31 La sous-échelle de SEP à apprendre et à réussir ses études du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* comprend huit énoncés. L'échelle est de type Likert (1- pas du tout d'accord à 7- entièrement d'accord). Les instructions ont été adaptées au

contexte de la recherche de la manière suivante : « En pensant aux cours de concentration de votre programme d'études, indiquez votre degré d'accord avec chaque énoncé ». Exemple d'énoncé : « Je suis convaincu que je peux comprendre les lectures les plus difficiles pour mes cours ». Le coefficient alpha obtenu auprès de l'échantillon original est de 0,93 (Pintrich et al., 1991) et de 0,89 pour l'échantillon québécois de Ménard et al. (2011).

### 3.2.3. Stress

- 32 La mesure de stress psychologique ou MSP-9 (Lemyre et Tessier, 1988) comprend une dimension unique portant sur les symptômes ressentis du stress pour les personnes ne présentant pas de pathologie. Les réponses se distribuent sur une échelle Likert de huit points (1- pas du tout à 8- énormément). Les instructions ont été contextualisées ainsi : « En pensant à vos études, cochez la réponse qui indique le mieux le degré auquel chaque affirmation s'est appliquée à vous récemment, c'est-à-dire dans les quatre à cinq derniers jours ». Exemple d'énoncé : « Je me sens débordé(e); j'ai l'impression de manquer de temps ». La version de neuf énoncés retenue pour cette étude possédait un coefficient alpha de 0,89 lors de sa validation originale.

Tableau 3. Qualités métrologiques des dimensions des trois questionnaires

Dimensions	Nombre d'énoncés	Alpha de Cronbach	Comparative Fit Index (CFI)	Bentler-Bonnet non-normed fit index (NNFI)	Root mean-square error of approximation (RMSEA)
SEP	8	0,928	0,985	0,979	0,118
Stress	9	0,891	0,996	0,994	0,043
D1 App. collab./ model. par les pairs	7	0,816	0,984	0,975	0,070
D2 Rétroactions	5	0,852	0,993	0,982	0,053
D3 Clarté tâches et org.	6	0,831	0,987	0,978	0,079
D4 Défis d'app./ choix des tâches	7	0,769	0,976	0,965	0,068
D5 Offrir des choix	4	0,757	0,970	0,911	0,128
D6 Model. par l'ens. ou autres modèles	6	0,798	0,986	0,976	0,070
D7 Messages peur	6	0,773	0,971	0,952	0,085
D8 Messages efficacité	5	0,883	0,993	0,988	0,063
D9 Relations positives	10	0,896	0,994	0,992	0,050
D10 Traitement erreurs	5	0,768	0,996	0,992	0,025

### 3.3. Analyses

- 33 Les analyses descriptives sont les moyennes et écarts-types pour chaque dimension des questionnaires utilisés. Par la suite, les corrélations (Pearson) entre les variables étudiées ont été effectuées. Enfin, une analyse acheminatoire a permis d'explorer les

liens entre les caractéristiques sociodémographiques des répondants, les PEP, le SEP-études et le stress.

## 4. Résultats

### 4.1. Analyses descriptives

34 Les moyennes obtenues aux dix dimensions de pratiques enseignantes indiquent que les étudiants sont moyennement ou assez d'accord avec la présence des pratiques enseignantes relevées dans le questionnaire qui soutiennent le SEP-études. En effet, les moyennes obtenues se situent entre 4,23 et 5,51, sauf pour la dimension des messages de peur (D7), associée à des pratiques qui nuisent au SEP-études, qui obtient une moyenne de 2,66. Pour le questionnaire de SEP-études, une moyenne de 5,04 indique que les étudiants se situent entre assez et fortement d'accord sur l'échelle Likert (1 à 7) c'est-à-dire que leurs croyances d'efficacité à poser les gestes pour apprendre et réussir les cours de leur programme d'études est assez forte. Enfin, pour le questionnaire de stress, une moyenne de 4,87 (échelle Likert de 1 à 8) indique que les étudiants ont ressenti les symptômes de stress un peu et quelque peu dans les cinq jours précédant leur participation à l'étude. Le Tableau 4 présente la moyenne et l'écart-type obtenus aux trois questionnaires.

Tableau 4. Moyenne et écart-type des variables

	SEP	Stress	D1 : App. coll.	D2 : Rétroactions	D3 : Clarté/org.	D4 : Défis d'app.	D5 : Choix	D6 : Modélage	D7 : Peur	D8 : Efficacité	D9 : Rel. pos.	D10 : Erreurs
Moyenne	5,04	4,87	4,86	4,81	5,51	4,86	4,23	4,83	2,66	5,22	5,33	5,32
Écart-type	1,08	1,41	1,12	1,22	1,01	1,05	1,36	1,13	1,09	1,27	1,09	1,08

### 4.2. Corrélations

35 Divers constats ressortent des analyses effectuées. Parmi les variables sociodémographiques, on constate une relation modérée entre l'âge des étudiants et le programme d'études, les étudiants inscrits dans les programmes techniques étant plus âgés que ceux des programmes préuniversitaires. La corrélation la plus élevée avec la variable programme est D4, Défis d'apprentissage; les autres étant faibles ( $< 0,15$ ). Pour les variables âge et genre, les corrélations sont faibles ( $< 0,15$ ) pour l'ensemble des variables. La corrélation négative entre le stress et le SEP-études est considérée modérée ( $-0,31$ ) et les corrélations varient entre  $-0,23$  et  $-0,38$  pour les dimensions liées aux PEP. Enfin, le SEP-études présente des corrélations positives considérées modérées avec les dimensions liées aux PEP (entre  $0,27$  et  $0,38$ ). Les corrélations entre les variables à l'étude sont présentées au Tableau 5.

Tableau 5. Corrélations de Pearson entre les variables (n=355)

	Prog.	Âge	Genre	Stress	SEP	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Programme															
Âge	,325**														
Genre	-.115*	,018													
Stress	-.024	-.001	-.194**												
SEP	,139**	,109*	-.311**	-.235**											
D1	,109*	,207**	-.278**	-.255**	,361**										
D2	,154**	,133**	-.027	-.249**	,361**	,782**									
D3	,125*	,157**	-.024	-.249**	,337**	,782**	,783**								
D4	,285**	,185**	-.025	-.255**	,337**	,708**	,708**	,686**							
D5	,182**	,147**	-.059	-.255**	,246**	,709**	,702**	,678**	,636**						
D6	,191**	,197**	-.017	-.292**	,382**	,797**	,807**	,680**	,731**						
D7	-.120*	-.174**	-.047	-.379**	-.276**	-.547**	-.568**	-.568**	-.616**						
D8	,168**	,129*	-.034	-.271**	,345**	,742**	,798**	-.568**	,678**						
D9	,146**	,145**	-.314**	-.253**	,294**	,764**	,750**	-.568**	,713**						
D10	,124*	,137**	-.029	-.253**	,276**	,634**	,709**	-.568**	,698**						

\*\* 0,01 \*0,05

### 4.3. Analyse acheminatoire

- 36 Les statistiques de l'ajustement du modèle aux données considèrent que le modèle est excellent : NNFI = 0,99 ; CFI = 1,00; RMSEA = 0,03 [0,00-0,05]. Le stress, le genre (les femmes ayant une moyenne plus élevée), le SEP-études et les messages de peur (D7) présentent des liens significatifs. Quatre des dix dimensions de PEP entretiennent un lien significatif avec le SEP-études : D4 Défis d'apprentissage (0,17), D6 Modelage par l'enseignant ou par d'autres modèles (0,25), D8 Messages d'efficacité (0,33) et D9 Relations positives (-0,32). Tel qu'attendu, les trois premiers types de PEP ont pour effet d'augmenter le SEP-études. Il est à remarquer que le lien entre le SEP-études et les pratiques enseignantes visant à établir et entretenir des relations positives en classe (D9) est négatif. Ceci est probablement dû au fait que la variable D9 Relations positives corrèle fortement avec la variable D8 Messages d'efficacité (0,88). Pour les caractéristiques sociodémographiques, le type de programme, l'âge et le genre influencent les PEP. Une analyse plus précise des résultats à la lumière de l'analyse de médiation moderne de Zhao et al. (2010) indique une absence de médiation indirecte uniquement (l'effet médiatisé est significatif, mais l'effet indirect du SEP-études est non significatif) du SEP-études sur la relation entre D7 Messages de peur et le stress. Pour D8 Messages d'efficacité et D9 Relations positives, il est possible d'identifier un effet indirect (médiation indirecte uniquement) du SEP-études sur le stress. Pour D4 Défis d'apprentissage et choix des tâches et D6 Modelage par l'enseignant ou par d'autres modèles, cet effet est minime et considéré non significatif. Le Tableau 6 présente les résultats des analyses effectuées.

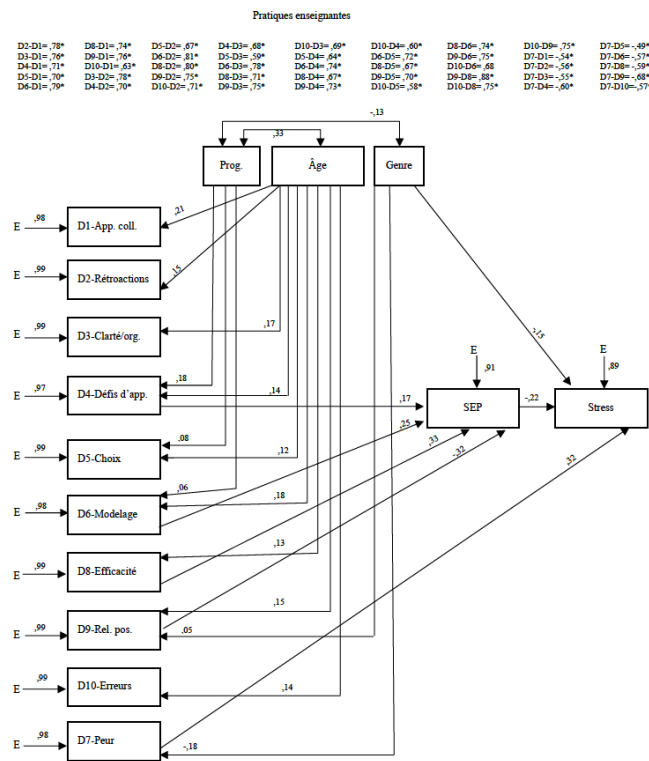
Tableau 6. Effet médiateur selon Zhao et al. (2010)

		a	se <sub>a</sub>	b	se <sub>b</sub>	a*b	Borne inférieure	Borne supérieure
D4	MIU <sup>1</sup>	0,18	0,081	-0,29	0,063	-0,0522	-0,0001062 <sup>2</sup>	-0,1042938
D6	MIU	0,23	0,089	-0,29	0,063	-0,0667	-0,0076537 <sup>2</sup>	-0,1257463
D8	MIU	0,27	0,088	-0,29	0,063	-0,0783	-0,0172138	-0,1393862
D9	MIU	-0,31	0,099	-0,29	0,063	0,0899	0,15904621	0,02075379

<sup>1</sup> MIU Médiation indirecte uniquement.<sup>2</sup> Étant donné la proximité de la borne inférieure avec 0, ces résultats sont considérés non significatifs.

- 37 La Figure 3 indique les liens significatifs entre les variables retenues dans le modèle. Pour des raisons de clarté, les corrélations entre les dix dimensions des pratiques enseignantes sont présentées sous forme de tableau au-dessus de la figure.

Figure 3. Modèle acheminatoire



## 5. Discussion

### 5.1. Perceptions des pratiques enseignantes et caractéristiques sociodémographiques

- 38 Pour trois dimensions du questionnaire de PEP (Défis d'apprentissage et choix des tâches ; Offrir des choix ; Modelage par l'enseignant ou par d'autres modèles), les étudiants inscrits dans un programme technique obtiennent une moyenne plus élevée que ceux inscrits à un programme préuniversitaire. En d'autres termes, ils perçoivent plus fortement ces pratiques enseignantes. Ces résultats font écho à d'autres obtenus antérieurement qui indiquent des perceptions plus positives pour les étudiants inscrits dans les programmes techniques comparativement à ceux des programmes préuniversitaires (Racine, 2016; Ducharme et Carrefour de la réussite, 2012).
- 39 Tout comme Racine (2016), nous posons l'hypothèse qu'étant donné que les programmes techniques fonctionnent par cohortes la plupart du temps, le sentiment d'appartenance au programme en ressort renforcé, ce qui entraînerait des perceptions plus fortes et plus positives chez ces étudiants. De plus, puisque les programmes techniques préparent les étudiants au marché du travail grâce aux stages, il se pourrait que les activités d'apprentissage privilégiées dans ces programmes favorisent des expériences de maîtrise plus fortes que celles proposées dans les programmes préuniversitaires.
- 40 Il est toutefois intéressant de noter que le taux de diplomation dans les programmes techniques (60 %) est plus faible que celui des programmes préuniversitaires (70 %).

(Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023). Par conséquent, d'autres facteurs doivent être considérés.

- 41 Selon nos résultats, les étudiants plus âgés sont inscrits dans des programmes techniques et la perception de toutes les dimensions du questionnaire de PEP (excepté Messages de peur) augmente en fonction de l'âge. Or, certaines caractéristiques des étudiants selon le groupe d'âge pourraient nuancer l'interprétation de ces résultats. Gaudreault et al. (2018) se sont penchés sur ces caractéristiques chez les cégépiens. Il en ressort que 60 % des étudiants de 20 ans et plus ont fait leur choix d'orientation scolaire et professionnelle comparativement à 38,6 % pour les 17 ans et moins. Les étudiants plus âgés se distinguent des plus jeunes sur d'autres aspects notamment la parentalité plus fréquente, des préoccupations plus grandes concernant leur situation financière, le temps plus important dédié à un travail rémunéré, ainsi que le choix du programme d'études fait plus souvent en fonction de l'accès à une carrière et à un salaire plus intéressants pour eux. En somme, la prise en compte de multiples facteurs (p. ex. sociaux, économiques et personnels) s'avère essentielle pour accéder à une meilleure compréhension de l'expérience étudiante.
- 42 Pour deux dimensions du questionnaire de PEP (Relations positives et Messages de peur), le genre présente un lien significatif, les femmes ayant une moyenne plus élevée aux messages de peur, mais plus faible pour les relations positives. D'abord, la présente étude ne permet pas de savoir si les femmes interprètent les messages de peur perçus comme des menaces ou des défis. Des chercheurs indiquent que les femmes, comparativement aux hommes, associent ces messages plus fréquemment à des défis et que ceci est combiné à un plus grand engagement à apprendre (Putwain et al., 2017). Ensuite, en ce qui concerne les différences selon le genre en lien avec les pratiques enseignantes favorisant les relations positives en classe, il se pourrait que les hommes perçoivent plus fortement ces dernières parce que leur taux de participation verbale en classe est plus élevé (Kozanitis et Chouinard, 2009). En d'autres termes, plus l'étudiant interagirait en classe, plus il percevrait l'aspect positif des relations.

## 5.2. PEP et SEP-études

- 43 Quatre dimensions de pratiques enseignantes entretiennent un lien significatif avec le SEP-études, il s'agit de : Défis d'apprentissage et choix des tâches, Modelage par l'enseignant ou par d'autres modèles, Messages d'efficacité et Relations positives. Les résultats concernant ces quatre dimensions de pratiques enseignantes apparaissent particulièrement intéressants lorsqu'elles sont comparées à chacune des sources d'information du SEP.
- 44 D'abord, la source la plus puissante du développement du SEP est activée lorsque les étudiants vivent des expériences de maîtrise, c'est-à-dire lorsqu'ils réussissent les tâches et activités proposées. En parallèle, la dimension Défis d'apprentissage et choix des tâches, cible directement cette source de SEP. En effet, des tâches et des défis d'apprentissage réalistes et stimulants renforcent l'engagement des étudiants à les réaliser et à les réussir (Kearney, 2013). De cette manière, ils vivent des expériences de maîtrise qui renforcent leur SEP-études.
- 45 La deuxième source d'information du SEP, les expériences vicariantes, agit lorsqu'une personne regarde un modèle auquel elle s'identifie en train d'accomplir une tâche. La dimension Modelage par l'enseignant ou par d'autres modèles touche directement aux



expériences vicariantes. Selon Lamarre et Cavanagh (2012), le déploiement du modelage en classe par l'enseignant comporterait certains enjeux (p. ex. des enseignants pourraient se sentir vulnérables devant leurs étudiants), néanmoins le lien entre ces pratiques et le SEP-études mis à jour dans la présente étude mériterait certainement une attention plus poussée de la part des praticiens et des chercheurs.

- 46 Ensuite, la persuasion sociale, autre source d'information du SEP, ressort clairement de la dimension Messages d'efficacité. En effet, cette dimension consiste à entretenir et à communiquer des attentes élevées envers tous les étudiants ainsi qu'à souligner l'accès aux ressources, aux stratégies et au matériel dont ils disposent pour réussir les cours (Von der Embse et al., 2015). Ce faisant, l'enseignant ou une autre personne crédible persuade les étudiants qu'ils contrôlent leur réussite.
- 47 Enfin, les indices psychophysiologiques sont une source d'information du SEP composée des sensations physiques associées à une émotion selon la situation vécue. La dimension Relations positives cible des pratiques contribuant au climat positif dans la classe. D'après les analyses effectuées, le lien entre le SEP-études et la dimension Relations positives, est négatif. Ceci est probablement dû à un effet de suppression, c'est-à-dire que la variable Relations positives corrèle fortement avec la variable Messages d'efficacité.
- 48 L'effet indirect du SEP-études sur la relation entre les messages d'efficacité et le stress ainsi qu'entre les relations positives et le stress fait ressortir ces deux dimensions, relevant de caractéristiques de l'enseignant, qui influencent à la fois le développement du SEP et le degré de stress ressenti. L'importance d'établir une relation de confiance et un climat positif en classe est bien connue des auteurs qui s'intéressent au bien-être des élèves et à la réussite éducative (Baudoin et Galand, 2018; Gaudreau, 2020). Au niveau postsecondaire, le rôle de ces pratiques est tout aussi crucial (Ducharme et Carrefour de la réussite, 2012; Kozanitis, 2015) même s'il y a moins d'écrits sur le sujet (Bedin et Broussal, 2012). Ainsi, les pratiques associées aux messages d'efficacité et aux relations positives entre enseignants et étudiants ainsi qu'entre les étudiants, gagneraient à être mieux connues et diffusées auprès du personnel éducatif.
- 49 En bref, les résultats de la présente étude indiquent que quatre dimensions de PEP entretiennent une relation plus forte avec le SEP-études que les autres dimensions du questionnaire. Ces résultats pourraient avoir des implications pratiques intéressantes pour les équipes enseignantes. Par exemple, des enseignants d'un même établissement scolaire pourraient organiser leur développement professionnel autour de ces quatre dimensions de pratiques enseignantes afin de favoriser le développement du SEP-études de leurs étudiants. De manière plus générale, le questionnaire de PEP élaboré dans le cadre de cette recherche pourrait guider le personnel enseignant vers l'adoption de pratiques qui agissent à la fois sur la santé mentale des étudiants et sur leur réussite scolaire.

### 5.3. SEP-études et stress

- 50 Les moyennes obtenues aux questionnaires: 1) de SEP-études montre que les répondants entretiennent des croyances d'autoefficacité assez fortes, et 2) de stress indique que les participants ont ressenti un peu et quelque peu les symptômes du stress. Ces résultats auraient pu être influencés par le moment de la collecte de données réalisée pendant la première partie du semestre d'hiver 2020. En effet, à l'aide du même

questionnaire, Ménard et Leduc (2016) ont constaté une diminution du SEP des cégépiens dans un cours de français en comparant le début et la fin du semestre. Aussi, il apparaît logique de déduire que si le SEP diminue vers la fin de la session, le stress de son côté, pourrait augmenter à mesure que la période d'examens de fin de session se rapproche. Afin de vérifier ces hypothèses, des études à visées temporelles pourraient être envisagées.

- 51 Par ailleurs, les résultats de la présente étude confirment la relation négative, bien documentée, entre le SEP et le stress (Bandura, 1988, 2003; Lazarus et Folkman, 1984; Lupien, 2010; Zeidner, 1998). D'après le modèle acheminatoire testé, le SEP-études prédirait le degré de stress ressenti. Dans le contexte social actuel où la prévention en santé mentale est une préoccupation omniprésente (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021), le lien entre ces deux variables témoigne de la pertinence de mieux connaître et de déployer en classe des pratiques soutenant le SEP lié à la réussite des études.

#### 5.4. Stress, messages de peur et genre

- 52 Les messages de peur sont transmis par des enseignants, généralement avant la période d'examens, dans le but de motiver les étudiants à se surpasser et à obtenir des notes élevées. Certains étudiants considèrent ces messages comme des défis à relever tandis que d'autres les interprètent comme une menace ou sans importance (Putwain et Symes, 2014). Les étudiants qui interprètent les messages de peur comme des défis accordent une plus grande valeur à la matière scolaire en question, ont un SEP plus élevé et démontrent un engagement plus grand à réussir leurs études que les étudiants qui interprètent ces messages comme une menace (Putwain et al., 2017). Bref, ces messages ne semblent pas avoir l'effet voulu auprès des étudiants ayant plus besoin d'être motivés par leurs enseignants. Une étude a même démontré que ces messages peuvent diminuer les résultats aux examens (Von der Embse et al., 2015). De plus, une relation positive entre l'interprétation-menace et l'anxiété a été soulignée (Symes et al., 2015). La présente étude rapporte des résultats similaires puisqu'un lien positif entre le stress et la dimension Messages de peur, a été relevé. En d'autres mots, les étudiants qui ont perçu plus fortement la présence de messages de peur dans leur environnement d'apprentissage ont également indiqué un degré de stress plus élevé. Il est à noter que les messages de peur étaient faiblement perçus par les répondants (la moyenne est de 2,66). Toutefois, il serait préférable de les éviter complètement et de les remplacer par des messages d'efficacité étant donné leur effet négatif sur le bien-être des étudiants (Symes et al., 2015; Von der Embse et al., 2015).
- 53 Par ailleurs, les résultats font ressortir un lien entre le genre des répondants et le degré de stress, les femmes ayant indiqué un degré de stress plus élevé que les hommes. Des résultats similaires ont été rapportés par Esparbès-Pistre et al. (2015) concernant le stress en milieu scolaire chez des jeunes adultes de 18 à 20 ans. La présente étude ne permet pas de savoir si le stress perçu a un effet positif sur les répondants, ou s'il s'agit plutôt d'un stress tolérable ou toxique (Karatsoreos et McEwen, 2011). Cette question pourrait faire l'objet de futures recherches. En effet, il serait pertinent de questionner les étudiantes pour mieux connaître notamment leur interprétation du stress vécu ainsi que les sources de celui-ci.

## 6. Limites de la recherche

- 54 Plusieurs limites sont associées à cette étude. D'abord, la taille modeste de l'échantillon de convenance empêche la généralisation des résultats. Ensuite, l'utilisation d'un questionnaire en ligne comporte des désavantages notamment la présence d'un biais d'autosélection (Frippiat et Marquis, 2010), c'est-à-dire que les étudiants ayant choisi de répondre pourraient accorder, *a priori*, plus d'importance aux problématiques touchant à la santé mentale ce qui accentuerait leurs perceptions face à ces questions.
- 55 Cette étude contient des résultats novateurs mais qui devront être reproduits dans des études futures. En effet, à la lumière de la proposition pour l'analyse de médiation moderne de Zhao et al. (2010), le SEP-études ne présenterait pas d'effet médiateur sur la relation entre : 1) Messages de peur et le stress ; 2) Défis d'apprentissage et choix des tâches et le stress ; 3) Modelage par l'enseignant et autres modèles et le stress. Le SEP-études présenterait un effet indirect (médiation indirecte uniquement) sur la relation entre Messages d'efficacité et le stress ainsi qu'entre Relations positives et le stress.
- 56 Afin de mieux cerner les liens entre les principales variables étudiées, il faudrait aussi s'intéresser à la nature du stress vécu, à l'interprétation que les étudiants en font et aux stratégies de gestion du stress qu'ils emploient. En effet, le degré de stress ressenti à lui seul ne fournit pas d'information sur l'expérience de l'étudiant.
- 57 Cette étude a considéré uniquement les facteurs susceptibles d'influencer le SEP-études en lien avec l'expérience en classe. Toutefois, d'autres facteurs sont en mesure d'influencer le SEP-études, par exemple, la persuasion sociale provenant des parents pourrait jouer un rôle important sur le plan des croyances des étudiants à réussir leurs études ou encore la moyenne obtenue au secondaire pourrait s'ajouter aux expériences de maîtrise précollégiales.
- 58 Enfin, l'effet de suppression relevé a influencé la direction du lien entre le SEP-études et la dimension Relations positives. Des études futures devront s'assurer de vérifier cet effet ou d'observer qu'avec de plus grands échantillons le lien retrouve le sens positif attendu.

## 7. Conclusion

- 59 La détresse psychologique est présente chez les collégiens du Québec et les établissements tentent de l'alléger en offrant des services spécialisés aux étudiants (Gosselin et Ducharme, 2017). Les adultes émergents aux prises avec des problèmes de santé mentale sont moins motivés, ont un SEP plus faible, obtiennent des résultats scolaires plus bas et présentent des risques de décrochage plus élevés (Eisenberg et al., 2009; Lipson et Eisenberg, 2018). Des auteurs s'intéressent aux perceptions des étudiants dans le but de mieux connaître les pratiques enseignantes susceptibles d'améliorer le bien-être des étudiants (Baik et al., 2019). Au Québec, quelques études ont adopté cette perspective dans le milieu collégial (p. ex. Racine, 2016; Desmarais, 2018).
- 60 La présente étude exploratoire contribue à l'avancement des connaissances de différentes façons. D'abord, elle se démarque puisqu'elle s'est penchée sur la dynamique entre des caractéristiques sociodémographiques, les pratiques enseignantes perçues, le SEP à réussir les études et le stress chez les collégiens au Québec. Ensuite,

l'utilisation d'un nouveau questionnaire de pratiques enseignantes susceptibles d'influencer le développement du SEP à réussir ses études, et adapté au contexte collégial québécois, a permis de mieux connaître cet environnement d'apprentissage à travers les perceptions des étudiants ayant participé à l'étude. Les résultats font ressortir que : 1) les perceptions de pratiques enseignantes varient selon le genre, l'âge et le programme d'études, 2) le SEP-études est influencé par quatre dimensions de PEP (Défis d'apprentissage et choix des tâches, Modelage par l'enseignant et par d'autres modèles, Messages d'efficacité et Relations positives), 3) le degré de stress est influencé par le SEP-études, 4) le degré de stress est également influencé par le genre des répondants et par les messages de peur de l'enseignant, et 5) à la lumière de la proposition pour l'analyse de médiation moderne de Zhao et al. (2010), le SEP-études présenterait un effet indirect sur la relation entre d'une part Messages d'efficacité et le stress, et d'autre part Relations positives et le stress. Une avenue intéressante pour une future recherche consisterait à intégrer une composante qualitative afin de décrire le déploiement de ces pratiques en classe et de rendre compte de l'expérience de stress vécue par les étudiants. Une comparaison entre les perceptions des étudiants et celles des enseignants serait également pertinente.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- American College Health Association. (2016). *American college health association-National college health assessment II: Canadian reference group executive summary spring 2016*. <https://www.acha.org/documents/ncha/NCHA-II%20SPRING%202016%20CANADIAN%20REFERENCE%20GROUP%20EXECUTIVE%20SUMMARY.pdf>
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood : understanding the new way of coming of age. Dans J. J. Arnett et J. L. Tanner (dir.), *Emerging adults in America coming of age in the 21st century* (p. 3-18). American Psychological Association.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Baik, C., Larcombe, W. et Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98. <https://doi.org/10.1080/10615808808248222>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans N. Rousseau & G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 15-30). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.9>
- Bedin, V. et Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions Vives*, 6(18), 111-128. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1170>
- Benita, M., Roth, G. et Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267. <https://doi.org/10.1037/a0034007>
- Berry, D. (2004). The relationship between depression and emerging adulthood: theory generation. *Advances in Nursing Science Nursing Care Management*, 27(1), 53-69. <https://doi.org/10.1097/00012272-200401000-00007>
- Bijulakshmi, P., Ramasubramanian, V., Mathumathi, Rajendhiran, G. et Ramasubramanian, C. (2020). Psychological impact of COVID 19 on the amount of perceived stress among college students studying across various streams in India during the period of lockdown. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 9(39), 2889. <https://doi.org/10.14260/jemds/2020/632>
- Capron Puozzo, I. (2018). Une stratégie gagnante pour le bien-être à l'école: développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Dans N. Rousseau & G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (p. 109-126). Presse de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.14>
- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in schools: the causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang.
- Cassady, J. C. et Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. Dans P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique Programme École et Sciences Cognitives* (p. 77-103).
- Colbeck, C. L., Cabrera, A. F. et Terenzini, P. T. (2001). Learning professional confidence: linking teaching practices, students' self-perceptions, and gender. *The Review of Higher Education*, 24(2), 173-191. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0028>
- Connon, H. A., Rash, J. A., Allen Gerwing, A. M., Bramble, B., Landine, J. et Gerwing, T. G. (2016). Post-secondary educators' perceptions of students' test anxiety. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2016.1.9>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021, Le Conseil.
- Daddona, M. F. (2011). Peer educators responding to students with mental health issues. *New Directions for Student Services*, 2011(133), 29-39. <https://doi.org/10.1002/ss.382>
- Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 38(1), 4-13.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- Desmarais, D., Beaugard, F., Guérette, D., Hrimech, M., Lebel, Y., Martineau, P. et Péloquin, S. (2000). Vivre la détresse psychologique. Dans D., Desmarais et coll. (dir.), *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes : un portrait complexe, une responsabilité collective* (p. 107-130). Publications du Québec.
- Desmarais, K. (2018). *Les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants du collégial pour prévenir ou réduire l'anxiété aux évaluations de leurs étudiants* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Ducharme, R. et Carrefour de la réussite. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants: rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*. Carrefour de la réussite au collégial et Fédération des cégeps.
- Dumont, M. et Bluteau, J. (2014). La gestion du stress. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd., p. 264-280). Gaëtan Morin Éditeur.
- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L. et McKinnon, S. (2015). Étude de validation du programme Funambule: pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43(2), 154-178. <https://doi.org/10.7202/1034490ar>
- Eisenberg, D., Golberstein, E. et Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1). <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2191>
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Frippiat, D. et Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales: un état des lieux. *Population*, 65(2), 309-338. <https://doi.org/10.3917/popu.1002.0309>
- Fu, W., Yan, S., Zong, Q., Anderson-Luxford, D., Song, X., Lv, Z. et Lv, C. (2021). Mental health of college students during the COVID-19 epidemic in China. *Journal of Affective Disorders*, 280, 7-10. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.032>
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 17-20.
- Gaudreau, N. (2020). La gestion de l'environnement d'apprentissage. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes adultes en formation professionnelle : intervenir en milieu scolaire* (p. 221-240). Les Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreault, M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. ÉCOBES - Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Germain, F. (2017). *L'évolution des symptômes dépressifs et anxieux lors de la transition secondaire-collégial, leur influence sur l'adaptation collégiale en lien avec le soutien social et l'identité vocationnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Gosselin, M.-A. et Ducharme, R. (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>
- Jacobshagen, N., Rigotti, T., Semmer, N. K. et Mohr, G. (2009). Irritation at school: reasons to initiate strain management earlier. *International Journal of Stress Management*, 16(3), 195-214. <https://doi.org/10.1037/a0016595>

- Jones, B. (2009). Motivating students to engage in learning: the MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.
- Karatsoreos, I. N. et McEwen, B. S. (2011). Psychobiological allostasis: resistance, resilience and vulnerability. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(12), 576-584. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.10.005>
- Kearney, S. (2013). Improving engagement : the use of “authentic self-and peer assessment for learning” to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Ketchen Lipson, S. et Eisenberg, D. (2018). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205-213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1417567>
- Kleiman, E. M., Yeager, A. L., Grove, J. L., Kellerman, J. K. et Kim, J. S. (2020). Real-time mental health impact of the COVID-19 pandemic on college students: ecological momentary assessment study. *JMIR Mental Health*, 7(12). <https://doi.org/10.2196/24815>
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9.
- Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2009). Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale en classe universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 711-727. <https://doi.org/10.7202/029515ar>
- Lamarre, N. et Cavanagh, M. (2012). Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 135-160. <https://doi.org/10.7202/1016752ar>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion : a new synthesis*. Springer Pub. Co.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Pub. Co.
- Leary, K. et DeRosier, M. (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during the transition to college. *Psychology*, 3, 1215-1222. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A180>
- Lederer, A. M., Hoban, M. T., Ketchen Lipson, S., Zhou, S. et Eisenberg, D. (2021). More than inconvenienced: the unique needs of U.S. college students during the COVID-19 pandemic. *Health Education & Behavior*, 48(1), 14-19. <https://doi.org/10.1177/1090198120969372>
- Lemyre, L. et Tessier, R. (1988). Mesure de Stress Psychologique (MSP): se sentir stressé-e. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 20(3), 302-321. <https://doi.org/10.1037/h0079945>
- Levitan, J. A. et Levitan, M. E. (2016). Investigating student stressors within a canadian post-secondary professional program. *International Journal of Learning in Higher Education*, 23(4), 21-30. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v23i04/21-30>
- Linden, B. et Stuart, H. (2020). Post-secondary stress and mental well-being: a scoping review of the academic literature. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 39(1), 1-32. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-002>
- Lupien, S. J. (2010). *Par amour du stress*. Éditions au Carré.
- Marcotte, D. (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études post-secondaires. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).



- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes : programme de prévention universelle : vivre sainement la transition au collège*. Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, D., Villatte, A. et Potvin, A. (2014). Resilience factors in students presenting depressive symptoms during the post-secondary school transition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 91-95. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.335>
- Martineau, M., Beauchamp, G., Fournier, L., Deplanche, F. et Drolet, S. (2015). *Rehaussement des interventions en santé mentale : la démarche d'implantation du programme Je tiens la route! rapport de recherche*. Educ.info.
- Ménard, L., Legault, F., Ben Rhouma, T., Dion, J.-S. et Meunier, H. (2011). *La formation à l'enseignement au postsecondaire. Mesurer ses effets sur les enseignants et les étudiants*. Conférence : Vie Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Angers, France.
- Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2012). Les difficultés de la transition secondaire-collégiale: quand la dépression s'en mêle. *RIRE- Réseau de l'information pour la réussite éducative*.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec.
- Moyné, A., Barthod-Malat, Y. et Kubiszewski, V. (2017). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension, de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques Psychologiques*, 24(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>
- Ntetu, A. L. (2003). La santé des Québécois de 15 à 24 ans. Dans M. Gauthier (dir.), *La jeunesse au Québec* (p. 119-129). Éditions de l'IQRC.
- Paré, M.-L. et Marcotte, D. (2014). La consultation de services psychologiques chez les jeunes adultes : enjeux et pistes de solution. *Psychologie Québec*, 31(4), 29-31.
- Pelletier, C. (2022). *Sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études : l'influence des pratiques enseignantes au collégial* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Pintrich, P., Smith, D. A. F., Garcia, T. et Mckeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Plusquellec, P., Trépanier, L., Juster, R.-P., Marin, M.-F., Sindi, S., François, N., Wan, N., Findlay, H., Durand, N. et Lupien, S. (2015). Étude pilote des effets du programme DéStresse et Progrès chez des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et francophonie*, 43(2), 6-29. <https://doi.org/10.7202/1034483ar>
- Posselt, J. R. et Ketchen Lipson, S. (2016). Competition, anxiety, and depression in the college classroom: variations by student identity and field of study. *Journal of College Student Development* 57(8), 973-989. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0094>
- Putwain, D. et Symes, W. (2014). The perceived value of maths and academic self-efficacy in the appraisal of fear appeals used prior to a high-stakes test as threatening or challenging. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(2), 229-248. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9249-7>
- Putwain, D., Symes, W. et McCaldin, T. (2017). Teacher Use of Loss-Focused, Utility Value Messages, Prior to High-Stakes Examinations, and Their Appraisal by Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2). <https://doi.org/10.1177/0734282917724905>

Racine, C. (2016). *Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial* [mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke].

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. Dans W. C. Liu, J. C. K. Wang et R. M. Ryan (dir.), *Building Autonomous Learners Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (p. 129-149). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>

Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Smith, W. C. et Kubacka, K. (2017). The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 86. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2889>

Symes, W., Putwain, D. et Remedios, R. (2015). The enabling and protective role of academic buoyancy in the appraisal of fear appeals used prior to high stakes examinations. *School Psychology International*, 36(6), 605-619. <https://doi.org/10.1177/0143034315610622>

Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>

Van Oort, F. V. A., Greaves-Lord, K., Verhulst, F. C., Ormel, J. et Huizink, A. C. (2009). The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: the TRAILS study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1209-1217. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02092.x>

Von der Embse, N., Schultz, B. K. et Draughn, J. D. (2015). Readyng students to test: the influence of fear and efficacy appeals on anxiety and test performance. *School Psychology International*, 36(6), 620-637. <https://doi.org/10.1177/0143034315609094>

Zakari, S., Walburg, V. et Chabrol, H. (2008). Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 18(3), 108-112. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.06.006>

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. Plenum Press.

Zhao, X., Lynch, J. G. et Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206. <https://doi.org/10.1086/651257>

## NOTES

1. Plus d'informations disponibles à <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/details/49643>

---

## RÉSUMÉS

Les étudiants inscrits aux études postsecondaires vivent de plus en plus de détresse psychologique. Cette situation, surtout documentée d'un point de vue clinique et dans le but d'organiser les services spécialisés offerts aux étudiants (Baik et al., 2019), a été observée dans les cégeps du Québec (Gosselin et Ducharme, 2017). La présente étude pose la question suivante : que peuvent faire les personnes enseignantes pour développer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiants et diminuer leur stress? Une meilleure connaissance des pratiques enseignantes susceptibles de développer le SEP des étudiants à réussir leurs études pourrait fournir des éléments de réponse à cette question. Ainsi, cette étude de type quantitatif et exploratoire s'intéresse aux liens unissant les pratiques enseignantes au collégial, le SEP à réussir ses études et le stress (n = 355) à partir d'une analyse acheminatoire. La discussion porte sur les principaux résultats : 1) les perceptions de pratiques enseignantes varient selon le genre, l'âge et le programme d'études, 2) le SEP-études est influencé par quatre types de pratiques : défis d'apprentissage et choix des tâches, modelage par l'enseignant et autres modèles, messages d'efficacité et relations positives, 3) le degré de stress est influencé par le SEP-études, ainsi que par 4) le genre des répondants et les messages de peur de l'enseignant, et 5) le SEP-études présenterait un effet indirect sur la relation entre d'une part les messages d'efficacité et le stress, et d'autre part les relations positives et le stress.

Rates of psychological distress in students pursuing postsecondary studies are increasing. This problem is present in Quebec's cegeps (Gosselin et Ducharme, 2017), and is mostly studied from a clinical perspective with the goal of providing specialized services to students (Baik et al., 2019). This article poses the following question: What can teachers do to develop self-efficacy in students and decrease their stress level? Better knowledge about teaching practices that are likely to develop students' self-efficacy to succeed in their studies could provide some answers to this question. This study, based on a quantitative and exploratory approach, focuses on links between teaching practices in college, self-efficacy to succeed in one's study, stress and participants' sociodemographic data (n = 355). The following results are discussed: 1) relations between sociodemographic data (gender, age, program) and perceived teaching practices, 2) relations between four types of teaching practices and self-efficacy to succeed in one's studies, 3) negative relation between self-efficacy to succeed in one's study and stress, 4) relations between stress and teachers' use of fear appeals and participants' gender and 5) indirect effect of self-efficacy on efficacy appeals and stress, and positive relations and stress.

## INDEX

**Mots-clés :** sentiment d'efficacité personnelle, stress, pratiques enseignantes, collégial, perceptions des étudiants

## AUTEURS

**CHRISTINE PELLETIER**

Université Laval, Québec, Canada, christine.pelletier.10@ulaval.ca

**ÉRIC FRENETTE**

Université Laval, Québec, Canada, [eric.frenette@fse.ulaval.ca](mailto:eric.frenette@fse.ulaval.ca)

**NANCY GAUDREAU**

Université Laval, Québec, Canada, [nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca](mailto:nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca)