



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Étude de portée sur les pratiques à visée universelle soutenant le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes au postsecondaire

## Auteurs

Catherine Tardif, candidate au doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada,  
[catherine.tardif.4@umontreal.com](mailto:catherine.tardif.4@umontreal.com)

Myriam Girouard-Gagné, coordonnatrice de recherche à l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur, Université de Sherbrooke, Canada,  
[Myriam.Girouard-Gagne@USherbrooke.ca](mailto:Myriam.Girouard-Gagne@USherbrooke.ca)

Julie Lane, professeure agrégée à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, codirectrice de l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur, Canada,  
[Julie.Lane@USherbrooke.ca](mailto:Julie.Lane@USherbrooke.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur  
(dans le cas présent, utilisation du logiciel Antidote 12 qui utilise l'IA)
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Au postsecondaire, plusieurs facteurs de risque tels que l'évaluation, les modèles d'apprentissage en salle de classe et la qualité des relations avec le personnel enseignant influencent la santé mentale et le bien-être des personnes étudiantes. Cet article propose une étude de portée pour brosser un portrait des pratiques d'évaluation, d'enseignement et d'encadrement à visée universelle qui soutiennent la réussite, le bien-être et la santé mentale des étudiantes et des étudiants. Les résultats sont discutés au regard des caractéristiques des pratiques à visée universelle en enseignement supérieur.

Mots-clés : pratique enseignante; bien-être; santé mentale; visée universelle; pédagogie inclusive



### **Problématique**

L'accès de plus en plus démocratisé aux études supérieures a favorisé la massification de la population étudiante au postsecondaire (Rizvi, 2018), soit le passage d'un enseignement réservé à l'élite à une formation de masse (Romainville, 2006). De ce fait, les caractéristiques des personnes étudiantes fréquentant des établissements d'enseignement supérieur se sont diversifiées (Paquelin, 2020). On y compte désormais, sans s'y limiter, nombre de personnes ayant des repères sociaux, scolaires et culturels différents (Magnan et al., 2022; Potvin et al., 2021), d'autres étant à la fois travailleuses et parents (Gaide et Régnier-Loilier, 2019) ou encore effectuant un retour aux études après plusieurs années de vie professionnelle dans un autre domaine (Martel, 2023). En outre, de nombreuses personnes vivant avec un handicap physique, des difficultés d'apprentissage ou une neurodivergence ont désormais accès aux études supérieures (Phillion et al., 2016), contribuant ainsi à hétérogénéiser la population étudiante.

Dans ce contexte, les pratiques sont appelées à devenir de plus en plus inclusives afin d'offrir des conditions d'apprentissage optimales à l'ensemble des personnes étudiantes, indépendamment de leurs caractéristiques et de leurs besoins (Paquelin, 2020). Les études supérieures ne devraient donc plus être exclusives à une poignée de personnes privilégiées, mais plutôt favoriser l'accès à l'éducation d'une plus grande proportion de la population. Parallèlement, le parcours au postsecondaire demeure parsemé de défis en lien avec la santé mentale étudiante. Une étude réalisée auprès de 211 personnes étudiantes en première année au collégial (passage direct après le secondaire) montre que 6,2 % d'entre elles présentent des symptômes dépressifs modérés à sévères (Meunier-Dubé et Marcotte, 2019). St-Onge et Lemyre (2018) relèvent de leur côté, à partir d'un échantillon de 152 personnes étudiantes du collégial au Québec, que 98 % auraient une baisse de concentration, près de 92,1 % une baisse de motivation et 53,3 % des idées suicidaires. Dans une étude réalisée dans un établissement universitaire canadien, 67,4 % des 593 personnes étudiantes sondées rapportent avoir vécu de l'anxiété qui a entraîné des répercussions sur leur vie (Woodgate et al., 2020). Ainsi, le postsecondaire peut s'avérer anxiogène par les enjeux importants qu'il soulève pour la vie professionnelle future des étudiantes et des étudiants. Plusieurs programmes de formation et plusieurs écoles professionnelles n'acceptent qu'une proportion des personnes étudiantes qui s'y inscrivent par une sélection, la plupart du temps, méritocratique. Au Québec, cela se fait à partir des relevés de notes antérieurs (Moulin et al., 2022), alors qu'en France, on utilise des concours (Belhoste, 2002; François et Berkouk, 2018). Plus encore, de nombreuses études portent sur l'anxiété de performance ou l'anxiété face à un examen au postsecondaire, laquelle serait liée à la détresse psychologique (Finn, 2012; Gosselin et Ducharme, 2017), à des performances moindres (Gerwing et al., 2015), voire à l'abandon des études (von der Embse et al., 2018).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les études tendent à pointer une santé mentale fragile chez les personnes étudiantes du postsecondaire, phénomène exacerbé par certaines caractéristiques personnelles. Par exemple, l'étude de Magnan et ses collègues (2022) auprès de 18 personnes originaires d'Amérique latine relève la présence accrue d'anxiété langagière lors des études postsecondaires. L'étude de St-Onge et Lemyre (2018), évoquée précédemment, s'intéresse plus spécifiquement aux personnes ayant un diagnostic de trouble de la santé mentale, qui éprouveraient des besoins plus importants de soutien émotionnel et de réassurance par rapport aux personnes ne présentant pas de diagnostic. De plus, une étude auprès de six personnes vivant avec un trouble d'anxiété généralisée soulève les difficultés scolaires importantes associées à cette condition (Sokal et Desjardins, 2016). Il reste que, si certains enjeux de santé mentale peuvent être exacerbés par des caractéristiques personnelles, certaines caractéristiques contextuelles peuvent être des facteurs préventifs.

À cet égard, des études relèvent que des pratiques pédagogiques inclusives inspirées des principes de la pédagogie universelle réduiraient le stress lié aux études des étudiantes et des étudiants (Cumming et Rose, 2022). Au Québec, des personnes étudiantes du collégial diagnostiquées avec un trouble de la santé mentale identifient que des mesures axées sur l'aide individuelle et sur la pédagogie seraient aidantes (St-Onge et Lemyre, 2018). À l'université, les dix personnes vivant avec un trouble d'anxiété généralisée interrogées par St-Pierre et Pouliot (2021) expriment que certaines pratiques pédagogiques peuvent améliorer leur expérience étudiante, telles que donner l'accès aux contenus des cours en avance, bien identifier les dates d'examen au plan de cours, faire preuve de compréhension envers leurs enjeux et soutenir des relations positives avec leurs pairs. Toutefois, les pistes de pratiques pédagogiques que les enseignantes et enseignants peuvent déployer pour soutenir la santé mentale et le bien-être des personnes étudiantes, avec ou sans condition particulière, demeurent peu décrites dans les études. Plus précisément, des recherches relèvent que la relation entre les personnes étudiantes et le corps enseignant représenterait un facteur influençant le bien-être étudiant (Jones et al., 2021), notamment en favorisant un ajustement des pratiques qui mènerait à de meilleurs apprentissages (Giaconi et al., 2022; López-Pastor, 2011; Tremblay-Wragg et al., 2018). À ce sujet, Tremblay-Wragg et ses collaboratrices (2018) mettent en exergue plusieurs qualités personnelles de la personne enseignante qui favorisent la motivation à apprendre, telles que l'humour, la capacité à créer un lien de confiance, l'intérêt manifesté envers la réalité étudiante ou l'humilité. Cependant, ces autrices fournissent peu d'indications concrètes quant aux pratiques à mettre en œuvre dans cette perspective.

Dans cet ordre d'idées, le présent article vise à broser un portrait des pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans une approche inclusive et qui ont le potentiel de favoriser la santé mentale et le bien-être des personnes étudiantes au postsecondaire.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Cadre de référence**

Cette section définit d'abord ce que constituent les pratiques enseignantes et les pratiques à visée universelle, puis détaille davantage les concepts de santé mentale et de bien-être.

#### *Pratiques enseignantes*

Les pratiques enseignantes englobent tout ce que la personne enseignante fait pour et avec les personnes apprenantes sur le plan didactique, pédagogique, matériel, temporel, relationnel et affectif (Clanet et Talbot, 2012). Ainsi, en plus des interactions éducatives, soit « les finalités et les processus éducationnels adoptés et leurs modalités d'opérationnalisation » (Maubant et al., 2005, p. 64), les interventions plus individualisées, les attitudes et les moyens d'entretenir une relation positive avec les apprenantes et apprenants sont aussi considérés.

Dans ce contexte, les pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'encadrement sont étudiées. L'enseignement peut se traduire par les différentes stratégies pédagogiques mobilisées, les outils de communication utilisés pour s'adresser au groupe, etc. L'évaluation comprend l'ensemble de la démarche évaluative, de la planification à la communication de l'évaluation, en passant par la collecte d'informations et les rétroactions (Bélair, 2007; Leroux, 2010). L'encadrement, lui, va au-delà de l'enseignement (Houssay-Holzschuch et al., 2022a) en s'inscrivant dans une relation d'encadrement profonde qui se traduit, par exemple, par des encouragements et des comportements bienveillants (Houssay-Holzschuch et al., 2022b).

#### *Pratiques à visée universelle*

Nous adhérons à l'idée qu'une pédagogie réellement inclusive (Kennel et al., 2021; Phillion et al., 2016; UNESCO, 2020) ne se limite pas à l'inclusion des personnes en situation de handicap et adopte plutôt une posture universelle (Desmarais et al., 2020; Desmarais et Flanagan, 2023; Querrien et Caignon, 2023) au sens où elle permet de « répondre à la diversité des besoins sans passer par la solution des accommodements individualisés » (Querrien et Caignon, 2023, p. 4) pour favoriser la réussite du plus grand nombre de personnes étudiantes (Phillion et al., 2016). Desmarais et Flanagan (2023) soulignent que la pédagogie universelle représenterait donc « un outil de démocratisation et de diversification de l'enseignement contribuant au bien-être et à la réussite des personnes apprenantes, en plus d'offrir à toutes et [à] tous l'occasion de dévoiler [leur] plein potentiel » (p. 3). Dans cette perspective, l'éducation inclusive et celle universelle sont considérées comme synonymes (Bergeron et al., 2011). Six catégories thématiques sont dégagées par différents écrits scientifiques pour opérationnaliser des pratiques inclusives (Heilporn et al., 2023; Lombardi et al., 2013, 2015) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 1) **L'accessibilité du matériel pédagogique.** Il s'agit notamment de fournir des moyens de représentation variés des contenus de cours (texte, diapositive, vidéo, etc.). Les précautions prises pour assurer que les ressources soient lisibles par différents outils technologiques compensatoires à un handicap y sont aussi incluses. Finalement, les moyens variés de présenter des travaux par les personnes étudiantes font aussi partie de cette catégorie.
- 2) **L'enseignement inclusif.** Cette catégorie thématique réfère aux pratiques de la personne enseignante dans un contexte traditionnel d'enseignement au groupe classe. Cela peut donc inclure les stratégies pour interroger le groupe en cours d'enseignement et valider la compréhension générale, ou encore pour faire de courtes synthèses des contenus.
- 3) **Les modifications au cours.** Cette catégorie relève des pratiques visant à accommoder des personnes étudiantes avec ou sans condition particulière en fonction de besoins spécifiques. Il s'agira de modifier la charge de travail ou les évaluations. Par exemple, donner l'occasion à des étudiantes et à des étudiants de reprendre un examen ou de faire une tâche supplémentaire pour améliorer leur résultat serait une pratique incluse dans cette thématique.
- 4) **L'organisation inclusive des activités d'apprentissage.** Il s'agit dans cette catégorie des pratiques mobilisant la flexibilité dans les stratégies d'apprentissage (en petit groupe, pédagogie active, etc.). Toutes initiatives pour encourager les personnes étudiantes à manifester leurs besoins sont aussi incluses dans cette catégorie.
- 5) **Les évaluations inclusives.** Cette catégorie fait référence notamment à des pratiques présentant de la flexibilité dans les échéances, dans les options pour répondre à un examen ou dans la mobilisation d'évaluations non traditionnelles.
- 6) **Les accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap.** Il s'agit des pratiques spécifiques à des personnes qui en font la demande en cohérence avec un diagnostic ou une condition particulière, lesquels sont généralement reconnus par l'établissement.

Ces six catégories thématiques sont issues entre autres des travaux de Lombardi et ses collègues (Lombardi et al., 2011; Lombardi et Murray, 2011) qui ont construit et validé l'outil *Inclusive Teaching Strategies Inventory* (ITSI) en s'inspirant de la revue de la littérature de Orr et Hamming (2009). Or, une catégorie de ces dernières autrices a été exclue du ITSI, soit **l'accessibilité et l'empathie de la personne enseignante**. Cette thématique consiste à soutenir la motivation et l'engagement des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

personnes étudiantes par des réseaux affectifs, notamment en apprenant à les connaître, en entrant en interaction personnelle avec elles ou en leur fournissant un accompagnement. Lombardi et ses collègues (2011) ont exclu cette catégorie en soulevant la proximité de ces pratiques avec les accommodations. Toutefois, considérant l'importance que certaines recherches accordent aux attitudes et aux postures des personnes enseignantes (Jones et al., 2021; Tremblay-Wragg et al., 2018), il apparaît pertinent de conserver cette septième catégorie pour s'intéresser aux pratiques enseignantes inclusives qui soutiennent la santé mentale et le bien-être. Qui plus est, l'accessibilité et l'empathie, comme catégorie thématique, se distinguent de la catégorie des accommodations pour les personnes étudiantes en situation de handicap, puisqu'il s'agit de pratiques adoptées envers une ou plusieurs personnes étudiantes, qu'elles en fassent la demande ou non, et indépendamment du fait qu'elles présentent une situation de handicap.

### *Bien-être et santé mentale*

Le bien-être est un concept multidimensionnel qui a fait l'objet de plusieurs traditions de recherche. Dans cette section, nous adoptons une approche intégrative qui mobilise différentes perspectives complémentaires.

Deux grands paradigmes conceptuels structurent les études sur le bien-être : le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique. Le bien-être hédonique est associé à l'expérience subjective de plaisir et d'absence de douleur. Il repose sur une évaluation tripartite : la présence d'affects positifs, l'absence (ou la faible présence) d'affects négatifs et une évaluation cognitive positive de la vie comme la satisfaction de vie (Ryan et Deci, 2001; Diener et al., 1985). Le bien-être eudémonique, pour sa part, renvoie plutôt à la capacité de réalisation de son plein potentiel. Il met l'accent sur le fonctionnement optimal fondé sur des dimensions comme la perception de soi, le sentiment de compétence, l'engagement et l'autodétermination de la personne (Jayawickreme et al., 2012).

Certaines conceptualisations distinguent aussi plusieurs formes de bien-être qui s'articulent parfois autour de ces paradigmes. On y retrouve le bien-être émotionnel, qui reprend les composantes affectives du bien-être hédonique (affects positifs et négatifs, satisfaction face à la vie), le bien-être psychologique (capacité à fonctionner, sentiment d'utilité, acceptation de soi, croissance personnelle, but, autonomie et contrôle) et le bien-être social (qualité des relations, sentiment d'appartenance, intégration, acceptation et contribution sociale) (Doré et Caron, 2017; Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2017). Ces formes de bien-être permettent de considérer le bien-être non seulement comme une expérience subjective, mais aussi comme une capacité d'agir et de participer pleinement à la vie sociale. Le bien-être est alors considéré à la fois comme une expérience vécue, un processus de développement personnel et une capacité à participer activement à la société (Jayawickreme et al., 2012).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ces trois formes de bien-être sont aussi considérées comme des indicateurs clés de santé mentale (INSPQ, 2017).

Dans cette perspective, le lien entre bien-être et santé mentale apparaît étroit et complémentaire. La santé mentale ne se limite pas à l'absence de maladie mentale. Elle renvoie à un état dynamique et contextuel influencé par l'interaction entre la personne (expériences, compétences, santé physique), ses milieux de vie (soutien social, conditions de travail, inclusion, qualité de l'environnement, valorisation de l'engagement) et le contexte social global (normes et politiques publiques) (INSPQ, 2017). La perspective écologique de la santé mentale reconnaît ainsi qu'elle peut fluctuer selon les situations et les ressources disponibles et selon la présence de facteurs de risque et de protection associés aux différents niveaux en interaction (INSPQ, 2017).

Enfin, bien-être et santé mentale sont souvent considérés comme interreliés, puisque cette dernière « correspond à un état de bien-être mental qui nous permet de faire face aux sources de stress de la vie, de réaliser notre potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à la vie de la communauté. Elle a une valeur en soi et en tant que facteur favorable, et fait partie intégrante de notre bien-être. » (Organisation mondiale de la santé, 2024). Elle constitue à la fois une finalité, une ressource essentielle à la participation sociale et un déterminant du bien-être.

Dans le cadre de cet article, nous adoptons une perspective qui tient compte à la fois des dimensions hédonique, eudémonique, psychologique et sociale du bien-être. Ainsi, les affects positifs et négatifs, comme le stress et l'anxiété, sont considérés comme des indicateurs du bien-être subjectif et de la santé mentale des personnes étudiantes.

### **Objectif de recherche**

Dans le cadre de cette étude de portée, nous nous intéressons donc aux différentes dimensions du bien-être et aux facteurs de protection liés au contexte et au milieu de vie, soit l'environnement scolaire des personnes étudiantes. Plus précisément, nous répondons à la question suivante : quelles sont les pratiques d'enseignement, d'évaluation ou d'encadrement à visée universelle qui soutiennent le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes au postsecondaire?

### **Méthodologie**

Une étude de la portée (*scoping review*) a été réalisée, qui visait l'atteinte de l'objectif de recherche. Les études de portée sont souvent utilisées pour dresser un panorama des activités de recherche dans un domaine particulier, résumer les résultats de recherche pour un public ciblé ou encore pour identifier les lacunes dans les recherches en cours (Arksey et O'Malley, 2005). La démarche s'est faite selon les cinq étapes proposées par Tétrault et Blais-Michaud (2014) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 1) Définir l'objectif et la question de recherche;
- 2) Identifier les sources d'informations pertinentes;
- 3) Faire la sélection des études;
- 4) Analyser les données à l'aide d'une grille;
- 5) Rassembler, résumer et présenter les résultats.

Chacune de ces étapes est détaillée dans le texte qui suit à compter de la deuxième étape, puisque l'objectif et la question de recherche ont été présentés précédemment.

### **Collecte de données**

#### *2<sup>e</sup> étape : Identifier les sources d'informations pertinentes*

Des bases de données en sciences de l'éducation (Érudit, ERIC) et en santé (PsychINFO, PubMed) ont été utilisées pour recenser les documents publiés entre 2014 et 2024. Une recherche a aussi été lancée sur *ProQuest Dissertation and Theses*. Suivant la réalisation d'un plan de concepts identifiant les principaux objets de la recension ainsi que leurs synonymes et les concepts associés (p. ex. ["teaching practice" OR educational practices"] AND ["mental health" OR "wellbeing"] AND [postsecondary OR universit\* OR college OR undergraduate]), les thésaurus des bases de données sélectionnées ont été explorés. Enfin, une rencontre avec un bibliothécaire s'est tenue afin de valider la démarche de collecte de données. Les recherches conduites dans les bases de données à cette étape ont mené à l'identification de 696 documents. Trois de ces documents ont été exclus, puisqu'il s'agissait de doublons.

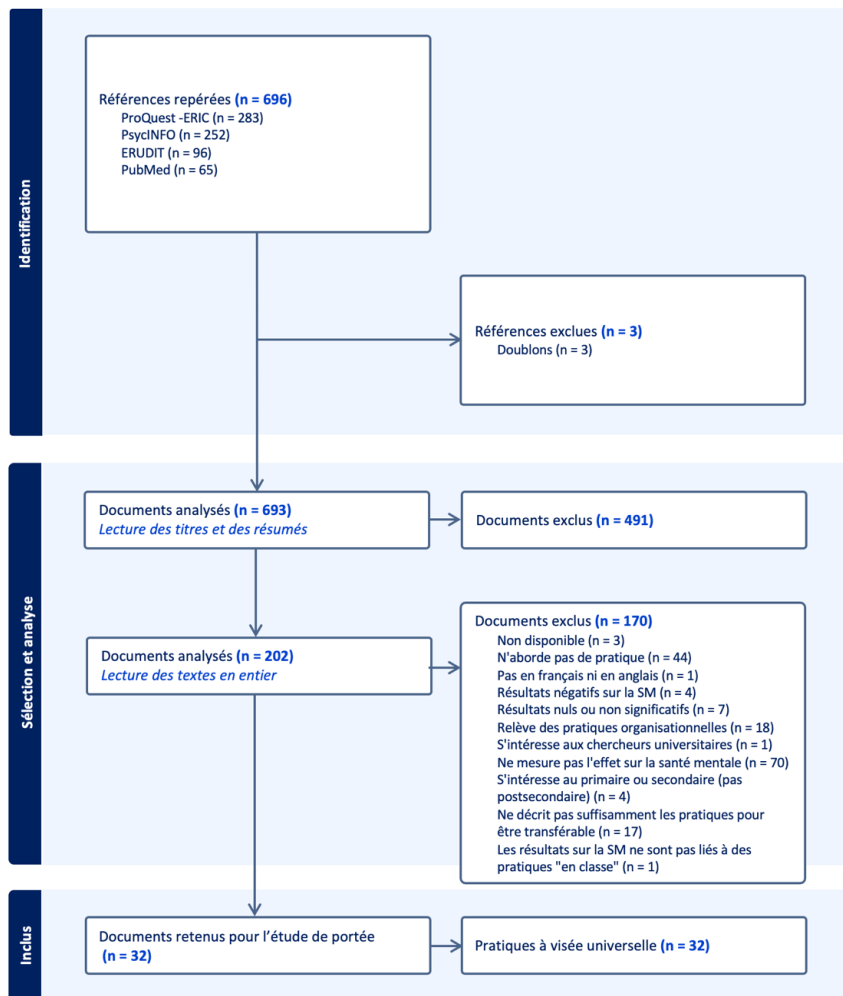
#### *3<sup>e</sup> étape : Faire la sélection des études*

Une première sélection des études a été réalisée lors de la lecture des titres et des résumés afin de retirer les études ne s'intéressant pas au postsecondaire, aux pratiques en salle de classe et au bien-être étudiant. Au cours de cette étape, 491 documents ont été exclus. Les documents restants ( $n = 202$ ) ont ensuite été lus en entier. Les documents, pour être conservés, devaient répondre aux critères d'inclusion suivant : 1) être écrits en français ou en anglais; 2) concerner l'enseignement postsecondaire; 3) évaluer ou mesurer les retombées de pratiques d'enseignement, d'évaluation ou d'encadrement spécifiques en salle de classe sur la santé mentale ou le bien-être; 4) présenter des résultats qui démontrent que cette pratique a des effets positifs; 5) décrire la pratique avec suffisamment de détails pour qu'elle puisse être répliquée. Après la lecture des textes entiers, 32 documents ont été retenus pour être analysés dans le cadre de cette étude de portée. La figure 1 présente le détail des étapes réalisées.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Figure 1**  
**PRISMA**



### Analyse

#### 4<sup>e</sup> étape : Analyser les données à l'aide d'une grille

Afin d'extraire les données des textes retenus, une grille d'analyse a été conçue. La grille compilait des informations quant au pays dans lequel se déroulait l'étude, au cadre conceptuel ou théorique sur lequel reposait l'étude, à la méthodologie employée, aux résultats et à la description des pratiques. Les pratiques ont ensuite été classées selon qu'elles relèvent de l'enseignement, de l'évaluation ou de l'encadrement ainsi qu'en fonction de leur visée universelle.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résultats

#### *5<sup>e</sup> étape : Rassembler, résumer et présenter les résultats*

Des 32 documents recensés, 30 sont des études empiriques. Une revue narrative et une revue systématique ont aussi été retenues, puisqu'elles identifiaient des pratiques engendrant des effets positifs sur la santé mentale étudiante. Les documents examinés proviennent principalement des États-Unis ( $n = 7$ ), de l'Australie ( $n = 6$ ), du Canada ( $n = 6$ ) ainsi que de l'Afrique du Sud et du Royaume-Uni ( $n = 2$  chacun). Par ailleurs, une seule étude a été recensée pour chacun des pays suivants : l'Angleterre, le Brésil, la Chine, la Finlande, le Koweït, l'Indonésie, la Turquie, les Pays-Bas et le Portugal.

Concernant la méthodologie des 30 études empiriques analysées, 17 sont de nature quantitative, dont 8 reposent sur un devis quasi expérimental, incluant 2 études adoptant également une approche mixte. Quatre autres études suivent une approche mixte et onze sont de nature qualitative.

Quant aux cadres théoriques et conceptuels mobilisés en lien avec le bien-être et la santé mentale, on retrouve une variété de concepts employés dans les articles recensés. Si certaines études spécifient la nature du bien-être étudié en employant les termes « bien-être subjectif » ou « bien-être psychologique », plusieurs utilisent uniquement le concept de bien-être sans en spécifier la nature. Pour brosser un portrait évocateur des cadres et des concepts mobilisés dans les écrits recensés, les concepts ont été classés selon les trois types de bien-être (Doré et Caron, 2017; INSPQ, 2011) et selon qu'ils représentent un affect positif ou négatif (Diener et al., 1985).

Une seule étude s'intéresse au bien-être social des personnes étudiantes. Les concepts associés à l'affect positif sont le plaisir (2), la satisfaction (5), la fierté (1), l'enthousiasme (1), le bien-être (13), la santé mentale (2), la persévérance (1), l'autodétermination (1), la résilience (4), l'intelligence socioémotionnelle (1), l'engagement (1), l'épanouissement (1) et le sentiment d'efficacité personnelle (2). Les affects négatifs étudiés sont l'anxiété (4), le stress (7), l'inquiétude (1), l'inconfort (1), l'épuisement (1) et la dépression (1). Le tableau 1 présente une synthèse des aspects étudiés selon leur contribution positive ou négative aux types de bien-être.



**Tableau 1**  
**Classement des concepts associés au bien-être et à la santé mentale étudiés dans les écrits recensés**

<b>Affect</b>	<b>Bien-être émotionnel</b>	<b>Bien-être psychologique</b>	<b>Bien-être social</b>
Positif	plaisir (2) satisfaction (5) enthousiasme (1) engagement (1) épanouissement (1)	fierté (1) persévérance (1) autodétermination (1) résilience (4) sentiment d'efficacité personnelle (2)	intelligence socioémotionnelle (1)
Négatif	anxiété (4) stress (7) inquiétude (1) inconfort (1)	épuisement (1) dépression (1)	

Les études recensées portent majoritairement sur les pratiques d'enseignement ( $n = 24$ ) et d'évaluation ( $n = 25$ ). Seulement trois études ont documenté l'effet des pratiques d'encadrement sur le bien-être ou la santé mentale des personnes étudiantes. La synthèse de l'ensemble de ces résultats (auteurs, pays, type de pratique, concepts et méthodologie) est présentée dans le tableau 2.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 2**  
**Synthèse des résultats**

	<b>Auteur</b>	<b>Pays</b>	<b>Type de pratique</b>	<b>Concept</b>	<b>Méthodologie</b>
1	(Ash et Schreiner, 2016)	États-Unis	Enseignement	Bien-être psychologique	Analyse prédictive (questionnaire autorapporté) ( $n = 1536$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
2	(Baik et al., 2019)	Australie	Enseignement	Santé mentale, bien-être	Perception des personnes étudiantes de ce qui soutient la SM et le BE (question ouverte) ( $n = 2525$ ; 2 <sup>e</sup> cycle uni.)
3	(Barron et al., 2021)	États-Unis	Enseignement	Anxiété	Perception des personnes assistantes-enseignantes de leurs observations des élèves ( $n = 4$ ; uni. cycle non spécifié)
4	(Blanchard et Haccoun, 2020)	Canada	Encadrement	bien-être, stress, satisfaction	Analyse prédictive (questionnaire autorapporté) ( $n = 203$ ; uni. cycle sup.)
5	(Devis-Rozental et Farquharson, 2020)	Royaume-uni	Enseignement	Intelligence socioémotionnelle	Perception des personnes étudiantes (entretien semi-dirigé) ( $n = 10$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
6	(Eloff et al., 2023)	Afrique du Sud	Enseignement, encadrement	Bien-être	Perception des personnes étudiantes de ce qui soutient la SM et le BE (question ouverte) ( $n = 335$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
7	(Eryilmaz, 2015)	Turquie	Enseignement	Bien-être subjectif	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 72$ ; uni. cycle non spécifié)
8	(Forbes, 2021)	États-Unis	Enseignement	Affect positif	Perception des personnes étudiantes (entretien de groupe et journal de bord) ( $n = 12$ ; 2 <sup>e</sup> cycle uni.)
9	(Geitz et al., 2024)	Pays-Bas	Enseignement	Autoefficacité, épuisement	Analyse prédictive (questionnaire autorapporté) ( $n = 414$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
10	(Hammill et al., 2022)	Australie	Encadrement, enseignement	Psychologie positive et engagement	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 58$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

11	(Hernández et al., 2021)	Portugal	Évaluation, enseignement, encadrement	Satisfaction générale de la vie, résilience	Analyse quantitative pour tester un modèle liant l'autodétermination et la résilience selon les comportements contrôlants de la personne enseignante ( $n = 474$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
12	(Hill et al., 2021)	Royaume-Uni	Évaluation, enseignement	Anxiété, stress, inconfort, inquiétude, plaisir, fierté, satisfaction, enthousiasme	Perception des personnes enseignantes de leurs observations des élèves ( $n = 4$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
13	(Holdsworth et al., 2018)	Australie	Évaluation, enseignement, encadrement	Résilience	Perception des personnes étudiantes de ce qui soutient la SM et le BE (entretien semi-dirigé) ( $n = 38$ ; 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles uni.)
14	(Hovington, 2019)	Canada	Encadrement	Stress	Perception des personnes étudiantes quant à la pertinence et à l'efficacité des pédagogies mises en place dans le cadre des supervisions et de leur stage (groupe de discussion) ( $n = 12$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
15	(Hsu et Goldsmith, 2021)	États-Unis	Enseignement, évaluation	Stress, anxiété	Revue narrative des écrits (coll. et uni. cycle non spécifié)
16	(Jeno et al., 2019)	Angleterre	Enseignement	Bien-être et autodétermination	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 58$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
17	(Kaur et al., 2024)	Chine	Enseignement, encadrement	Bien-être psychologique	Analyse prédictive (questionnaire autorapporté) ( $n = 392$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
18	(Lambert et al., 2019)	Koweït	Enseignement	Épanouissement	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 58$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
19	(Lane et al., 2018)	Canada	Évaluation, enseignement	Bien-être	Perception des personnes étudiantes des pratiques qui contribuent à leur BE (entretiens semi-dirigés [ $n = 16$ ] et groupes de discussion [ $n = 7$ ]) ( $n = 45$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

20	(Leighton et Bustos Gómez, 2018)	Canada	Évaluation	Bien-être	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 101$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
21	(Martineau et al., 2017)	Canada	Enseignement, évaluation	Santé mentale	Recension (coll. et uni. non spécifié)
22	(Moosa et Bekker, 2022)	Afrique du Sud	Encadrement, enseignement, évaluation	Bien-être	Perception des personnes étudiantes de ce qui soutient la SM et le BE (question ouverte) ( $n = 187$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
23	(Nielsen et al., 2017)	Australie	Enseignement	Bien-être	Analyse prédictive (questionnaire autorapporté) ( $n = 143$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
24	(Nunes et al., 2024)	Canada	Encadrement, enseignement	Résilience	Perception des personnes étudiantes de ce qui soutient la résilience (question ouverte) ( $n = 304$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
25	(Oliveira et al., 2024)	Brésil	Enseignement	Stress, dépression, anxiété	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 361$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
26	(Posselt, 2018)	États-Unis	Encadrement	Bien-être, persévérance	Perception des personnes étudiantes au doctorat marginalisées des formes de soutien ayant soutenu leur persévérance et leur bien-être ( $n = 29$ ; 3 <sup>e</sup> cycle uni.)
27	(Pretorius et al., 2017)	Australie	Évaluation	stress	perception des personnes étudiantes de l'effet des pratiques flexibles sur leur « rapport aux études » (entretiens individuels) ( $n = 5$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
28	(Quinn et Aarão, 2020)	Australie	Enseignement	Satisfaction	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 123$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)
29	(Räsänen et al., 2023)	Finlande	Évaluation	Bien-être, stress	Analyse comparative (expérimental; questionnaire autorapporté) ( $n = 294$ ; 1 <sup>er</sup> cycle uni.)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

30	(Ruppert et Hoption, 2021)	États-Unis	Évaluation	Plaisir, satisfaction	Analyse corrélacionnelle (questionnaires autorapportés) ( $n = 4069$ ; 1er cycle uni.)
31	(Trolan et Jach, 2022)	États-Unis	Enseignement	Bienêtre	Analyse comparative et prédictive (expérimental ; questionnaire autorapporté) ( $n = 60$ ; 1er cycle uni.)
32	(Wu et al., 2024)	Indonésie	Enseignement	Sentiment d'efficacité personnel, résilience	Perception des étudiant·e·s sur les caractéristiques du cours qui soutiennent la résilience ( $n = 60$ ; 1er cycle uni.)

---

*Pour alléger la lecture du tableau, les abréviations SM (santé mentale) et BE (bienêtre) ont été utilisées.*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les études recensées identifient une variété de pratiques ( $n = 55$ ) qui soutiennent le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes. Ces pratiques s'inscrivent toutes dans les sept catégories thématiques de la visée universelle exposées plus tôt, bien qu'une même pratique puisse être classée dans plus d'une catégorie thématique en fonction de la façon dont les recherches l'abordent. Par exemple, la pratique « offrir des rétroactions fréquentes » est parfois abordée selon l'angle de la rétroaction durant les cours et l'enseignement (Baik et al., 2019; Erylmaz, 2015; Geitz et al., 2024; Lane et al., 2019; Moosa et Bekker, 2022), alors que d'autres recherches l'abordent plutôt sous l'angle des rétroactions spécifiquement sur des tâches évaluatives (Hill et al., 2021; Holdworth et al., 2018; Räsänen et al., 2023). Douze (12) pratiques liées à *l'enseignement inclusif* sont répertoriées ainsi que dix-neuf (19) liées à *l'organisation inclusive des activités d'apprentissage*. Ces dernières comprennent notamment « encourager les interactions entre pairs », ce qui, selon neuf études, améliore le bien-être et la santé mentale. Les pratiques « offrir de la rétroaction », « proposer des activités d'apprentissage actives qui posent un défi » et « offrir des choix aux personnes étudiantes » y sont aussi identifiées. Quinze (15) pratiques recensées s'intéressent à *l'accessibilité et à l'empathie de la personne enseignante* pour soutenir le bien-être des personnes étudiantes. De ces pratiques, « faire preuve de compréhension envers les réalités des personnes étudiantes » et leur « assurer une disponibilité durant les heures de cours et hors de celles-ci pour communiquer » ont été relevées dans six et cinq études respectivement. Dix (10) pratiques abordées de manière dispersée dans dix (10) études concernent les *pratiques évaluatives inclusives*. Parmi celles-ci, « offrir des rétroactions fréquentes » ainsi que « rendre explicites les attentes en fournissant des informations supplémentaires » sont étudiées davantage quant à leurs effets sur la santé mentale des personnes étudiantes et le sont parfois dans une perspective davantage orientée vers les stratégies d'enseignement. Enfin, une seule pratique, abordée dans trois études, relève de la *modification des cours*. Une seule pratique, abordée dans une étude, s'intéresse à *l'accessibilité du matériel pédagogique*. Aucune ne porte sur les *accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap*.

Le tableau 3 présente l'ensemble des pratiques répertoriées ainsi que la ou les catégories thématiques liées aux pratiques universelles concernées. Les numéros des études recensées sont indiqués pour lier chaque étude à une pratique dans une certaine visée universelle selon la façon dont la pratique est abordée dans les études.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 3**  
**Pratiques à visée universelle identifiées dans les écrits recensés**

Pratiques à visée universelle	Accessibilité du matériel de cours	Modifications au cours	Enseignement inclusif	Activités d'apprentissage inclusives	Évaluation inclusive	Accessibilité et empathie de l'enseignant·e
<b>Rendre accessibles des vidéos et d'autres matériels de cours</b>	[22]					
Assurer une charge de travail raisonnable; ajuster les exigences et les échéances		[6] [21] [22]				
Offrir des rétroactions fréquentes			[22]	[2] [7] [9] [19]	[12][13] [29]	
Offrir un cours cohérent et aligné pédagogiquement			[9][21]			
Présenter explicitement les attentes; expliquer les travaux; fournir des informations supplémentaires			[2] [6] [17][19]		[19] [22]	
Faire des liens explicites avec les concepts déjà acquis			[19]			
Enseigner des habiletés d'étude efficace et de gestion du temps			[15]			
Piloter les activités d'apprentissage de façon appropriée			[6]			
Pratiques d'enseignement qui soutiennent l'application de théorie ( <i>applied learning</i> )			[31]			
Recourir à des conférenciers invités			[13]			
Inclure des interventions en classe directement liées à des contenus sur la santé mentale et le bien-être			[18][21]			
Utiliser des pratiques d'enseignement centrées sur la personne étudiante			[25]			



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<b>Intégrer des stratégies liées au <i>computational thinking</i> (<i>creativity, algorithm, critical thinking, problem-solving, cooperativity</i>) pendant 9 semaines</b>	[32]	
Prendre des initiatives pour s'assurer que les personnes étudiantes réussissent leurs travaux	[6]	[22]
Encourager les interactions entre les pairs		[2] [3] [5] [9] [12] [13] [15] [22] [24]
Utiliser la métacognition		[15]
Faire travailler les étudiant·e·s en petits groupes		[5]
Créer et préparer les activités d'apprentissage		[6]
Varier les activités		[2] [7]
Utiliser des cartes conceptuelles		[15]
Offrir des activités signifiantes		[3] [9]
Offrir des choix aux personnes étudiantes		[12] [17] [28]
Utiliser des activités interactives en ligne		[22]
Offrir des activités actives qui posent un défi		[3] [13] [15]
Avoir recours au mentorat par des professionnels en entreprise		[13]
Tenir des rencontres de supervision 1 à 1		[14]
Tenir des rencontres en groupes restreints		[14]
Superviser en contexte d'intervention		[14]
Utiliser le jeu		[8]
Proposer des temps de réflexion en sous-groupe pour parler de choses positives arrivées durant la semaine		[10]
Utiliser une application en ligne plutôt qu'un manuel		[16]
Respecter les rythmes de réalisation des étudiant·e·s		[17]
Faire des examens à livre ouvert		[15]
Éliminer les évaluations à enjeux élevés		[15]



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Faire écrire avant une évaluation les raisons de l'anxiété	[15]	
Morceler les tâches évaluatives	[19]	
Faire des changements dans l'évaluation	[21]	
Offrir des choix dans les tâches évaluatives	[27]	
Donner la note sous forme de lettre plutôt que de points (pourcentage)	[30]	
Promouvoir un esprit de croissance; valoriser l'erreur et l'évaluation formative	[20]	[15]
Être empathique, compréhensif aux circonstances particulières		[1] [2] [4] [6] [13] [26]
Envoyer des vidéos ou des messages motivationnels avant chaque cours		[10]
Exprimer une réflexion sur l'utilisation de la technologie et de temps de présence en classe ( <i>mindfulness</i> )		[10]
Partager des expériences positives vécues en classe		[10]
Éviter d'avoir un style d'enseignement contrôlant		[11]
Éviter un langage contrôlant (dictateur)		[17]
Créer des cours et intégrer des exercices portant spécifiquement sur la santé mentale positive et la pleine conscience		[21]
Écouter les émotions négatives des étudiant·e·s et reconnaître leur perspective		[17]
Être facilement accessible pour communiquer durant les heures de cours et hors de celles-ci		[1] [6] [22] [24] [26]
Démontrer de l'enthousiasme et de la passion		[6] [19]
Valider la compétence des personnes étudiantes		[26]
Offrir du soutien aux étudiant·e·s : p. ex. considération pour leurs objectifs et leurs préoccupations		[23]
Démontrer de l'ouverture à discuter d'un mauvais résultat, utiliser l'humour, l'authenticité et la confiance		[26]
Diminuer la hiérarchie enseignant·e/élève		[26]



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Discussion

Cette étude de portée visait à broser un portrait des pratiques d'enseignement, d'évaluation ou d'encadrement à visée universelle qui soutiennent le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes au postsecondaire. Notre travail de recherche a mené à l'identification de 32 documents. Leur analyse a permis d'identifier 55 pratiques à visée universelle ayant des effets positifs sur le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes. Certaines d'entre elles semblent davantage prometteuses considérant le fait qu'elles ont démontré leurs effets positifs dans différents établissements (Conseil canadien de la santé, 2012).

Parmi celles-ci, notons le fait d'offrir des activités d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent les interactions entre pairs, ainsi que le fait, en tant que personne enseignante, de faire preuve d'empathie, d'ouverture et d'être disponible pour les personnes étudiantes. Enfin, certaines pratiques évaluatives, comme le fait d'utiliser la rétroaction et de présenter les attentes explicitement et clairement aux personnes étudiantes, pourraient aussi soutenir la santé mentale et le bien-être des personnes étudiantes. L'analyse que nous avons faite de ces pratiques qui favorisent le bien-être étudiant en adéquation avec les pratiques à visée universelle met en lumière que plusieurs pratiques enseignantes couramment utilisées s'avèrent être également pertinentes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes. D'ailleurs, certaines équipes de recherche ont commencé à réfléchir au fait que les pratiques, notamment en évaluation, s'inscrivent dans un contexte d'interactions humaines empreintes de savoir-être et d'attitudes, ce qui contribuerait à leur caractère inclusif (Girouard-Gagné et Lamarche, 2024).

Ces pratiques raisonnent dans le modèle conceptuel de la surveillance de la santé mentale de Lebrun-Paré et al. (2023). Ce modèle adopte une perspective inclusive en cherchant à réduire les inégalités en matière de santé mentale, entre autres en tenant compte des facteurs sociaux, individuels et environnementaux qui influencent le bien-être et la santé mentale des individus. Dans un premier temps, les pratiques identifiées dans cette étude de portée sont en droite ligne avec les déterminants sociaux et communautaires identifiés par le cadre. Dans le modèle de Lebrun-Paré et al. (2023), l'importance des relations interpersonnelles et du soutien social est mise de l'avant. En encourageant les interactions entre pairs et en adoptant des pratiques soutenant le développement de relations personnes enseignantes/élèves positives, par exemple en faisant preuve d'ouverture, d'empathie et de disponibilité, ces déterminants sociaux et communautaires sont renforcés. Dans un deuxième temps, nos résultats rejoignent également les facteurs individuels et environnementaux du modèle, qui influencent la santé mentale des étudiantes et des étudiants. La présentation explicite des attentes et des travaux tout comme l'utilisation de la rétroaction peuvent



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

contribuer à réduire le stress des personnes étudiantes, un facteur individuel influençant leur santé mentale. En outre, ces pratiques participent à la création d'un environnement d'apprentissage plus inclusif et prévisible, en lien avec les facteurs environnementaux du modèle.

### *Apports*

En analysant les types de pratiques au regard des catégories thématiques des pratiques à visée universelle, on constate que certaines thématiques ont attiré davantage l'attention des équipes de recherche. En effet, l'enseignement inclusif, l'organisation inclusive des activités d'apprentissage, l'accessibilité et l'empathie de la personne enseignante ainsi que les pratiques évaluatives inclusives sont les catégories les plus étudiées en ce qui concerne leurs retombées sur la santé mentale et le bien-être. En revanche, peu d'écrits abordent les retombées de la modification des cours et de l'accessibilité du matériel. Cette dernière thématique est au cœur de la conception universelle de l'apprentissage, un des cadres les plus déployés pour parler de pédagogie inclusive, laquelle propose de varier les moyens d'avoir accès au matériel, mais aussi de démontrer ses apprentissages (CAST, 2011, 2024; Rose et Meyer, 2000, 2002). De plus, aucun document n'a ciblé les accommodements pour les personnes étudiantes en situation de handicap. À ce sujet, on peut penser que les recherches s'intéressant à la santé mentale étudiante abordent d'emblée une perspective plus inclusive en s'attardant moins spécifiquement à des sous-groupes populationnels vulnérables ou marginalisés afin de se tourner vers la prévention universelle d'un phénomène social qui gagne du terrain chez les jeunes adultes de tous les horizons (Meunier-Dubé et Marcotte, 2019; St-Onge et Lemyre, 2018).

L'analyse des documents recensés a également mis en évidence des pratiques dont l'intégration au sein des cours existants ne requiert, dans la majorité des cas, que des ajustements mineurs, puisqu'elles sont souvent déjà intégrées en partie ou en totalité aux pratiques en place. Ces modifications, qui n'altèrent ni les descriptifs ni les plans de cours, facilitent ainsi leur mise en œuvre. Par conséquent, ces pratiques pourraient être adoptées avec peu de contraintes, favorisant des changements de pratiques progressifs dans les classes du postsecondaire.

Enfin, d'un point de vue méthodologique, une des forces de cette étude réside dans l'opérationnalisation originale du cadre des pratiques à visée universelle. L'intégration de la catégorie « accessibilité et empathie de la personne enseignante » (Orr et Hammig, 2009) s'avère pertinente, car elle permet de mettre en lumière l'importance des interactions humaines et de la disponibilité du personnel enseignant pour soutenir la santé mentale et le bien-être des personnes étudiantes. L'inclusion de cette catégorie, malgré son exclusion par certains auteurs (Heilporn et al., 2023; A. R. Lombardi et Murray, 2011), démontre la nécessité de documenter ces



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pratiques comme éléments fondamentaux dans l'étude des pratiques inclusives et de leurs effets sur les personnes étudiantes.

### *Limites*

Une première limite relève du fait que certaines pratiques recensées sont peu décrites dans les études, ce qui limite leur reproductibilité. Il reste que leur identification peut être inspirante et apporter des pistes d'action et de mise en œuvre pour les milieux de pratique. Une deuxième limite concerne le fait que les effets de certaines pratiques ne sont pas toujours mesurés ou isolés, car elles sont parfois mises en place simultanément. Dans plusieurs études, les effets sont uniquement rapportés ou observés par les personnes étudiantes ou enseignantes, sans nécessairement être évalués à l'aide d'outils standardisés, comme des questionnaires. Enfin, peu d'études ( $n = 8$ ) s'appuient sur un devis quasi expérimental, ce qui limite la robustesse des conclusions quant à l'efficacité des pratiques recensées. Certains résultats doivent donc être interprétés avec vigilance.

Enfin, notons que seules deux études recensées mobilisent explicitement le concept de santé mentale. Cette notion semble moins présente que celle de bien-être, possiblement en raison de son association encore fréquente aux troubles de santé mentale (INSPQ, 2017). L'intégration de mots-clés comme « promotion de la santé mentale », « climat scolaire » ou « facteurs de protection en éducation » dans les stratégies de recherche pourrait permettre d'élargir l'identification des études portant sur la santé mentale au-delà des troubles psychologiques. Outre les limites méthodologiques des études de portée (p. ex. non-évaluation de la qualité de méthodologie [Arksey et O'Malley, 2005]), le caractère relativement général des mots-clés utilisés (p. ex. pratique enseignante ou pratique évaluative) pourrait avoir limité l'identification de certaines pratiques plus spécifiques, qui n'auraient ainsi pas émergé de notre démarche de recension.

### *Recommandations*

Les résultats de cette étude de portée pointent vers plusieurs recommandations pratiques. Il reste que, pour soutenir le personnel enseignant dans l'intégration des pratiques pédagogiques et évaluatives à visée universelle dans les établissements d'enseignement supérieur, des programmes de formation et d'accompagnement gagneraient à être développés. Ces formations devraient se concentrer sur des pratiques éprouvées, comme les rétroactions fréquentes, la promotion des interactions entre pairs ou l'empathie de la part du personnel enseignant pour favoriser le bien-être et la santé mentale des personnes étudiantes.

Notons que, si certains résultats s'annoncent prometteurs, il est nécessaire de valider ces résultats en répliquant les études ou en explorant



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les effets à l'aide de méthodologies plus rigoureuses visant notamment à distinguer les effets des différentes pratiques.

Finalement, considérant l'importance observée de l'accessibilité et de l'empathie de la personne enseignante et la place grandissante qu'occupent les pratiques évaluatives inclusives (Beaulieu et al., 2022; Girouard-Gagné, 2023), il serait pertinent de mener des recherches relativement à l'effet sur la santé mentale et sur la réussite scolaire qu'ont des pratiques évaluatives humanistes (Hadji, 2019, 2021), lesquelles « favorise[nt] la collaboration et l'entraide, donc elle[s] offre[nt] à tous les étudiants l'opportunité de réussir malgré la disparité de leur niveau » (Benachour, 2023, p. 411).

### Conclusion

Même si un très petit nombre de recherches abordent explicitement les effets sur la santé mentale, nombreux sont les articles que nous avons exclus parce qu'ils ne l'abordaient pas directement, mais documentaient « une meilleure connaissance de soi » ou « une satisfaction positive du cours ». En effet, circonscrire aux retombées sur la santé mentale représente une limite de notre recension. En outre, élargir à toutes les manifestations possibles d'une santé mentale positive relevait davantage de notre interprétation qu'une réelle étude de la portée sur le sujet. Par ailleurs, le domaine de l'éducation bénéficierait d'un éclairage théorique interdisciplinaire avec le domaine de la santé pour circonscrire les retombées qui seraient *réellement* liées à la santé mentale des personnes étudiantes.

### Références

- 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>
- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Toward a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. Doi: 10.1080/1364557032000119616
- 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.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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.
- 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.
- Beaulieu, C., Larose, S., Heilporn, G., Julien S. Bureau, Cellard, C., Janosz, M. et Châteauvert, G. B. (2022). Does inclusive teaching impact college adjustment and performance for students with and without disabilities? *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 35(3), 229-246.
- Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-191). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Belhoste, B. (2002). Anatomie d'un concours : L'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours. *Histoire de l'éducation*, (94), 141-175.
- Benachour, Y. (2023). La classe du français langue étrangère en Algérie et la recherche d'une nouvelle forme évaluative. *Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines*.  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/15/1/213717>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.  
<https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- 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.
- CAST. (2024). *The Universal Design for Learning Guidelines*.  
<https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y.pdf>
- CAST. (2011). *What is UDL?* UDL Resource.  
<https://www.udlresource.com/udl.html>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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>
- 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>
- Conseil canadien de la santé (2012). *Cadre d'évaluation des pratiques novatrices*. Repéré à : <https://www.hqontario.ca/portals/0/documents/qi/health-links/innovative-practices-evaluation-framework-overview-fr.pdf>
- Cumming, T. M. et Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. *Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043.
- Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Education et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100068ar>
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2020). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 918-952. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4293>
- Devis-Rozental, C. et Farquharson, L. (2020). What influences students in their development of socio-emotional intelligence whilst at university? *Higher education pedagogies*, 5(1), 294-309.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- 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.
- 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.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Finn, K. (2012, décembre). *Le perfectionnisme et sa relation avec le contingentement universitaire et l'anxiété de performance* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/5241/1/D2410.pdf>
- Forbes, L. K. (2021). The Process of Play in Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of teaching and learning*, 15(1), 57-73.
- François, P. et Berkouk, N. (2018). Les concours sont-ils neutres? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique. *Sociologie*, 9(2), 169-196.
- Gaide, A. et Régnier-Loilier, A. (2019). *Les étudiants-parents : contextes d'arrivée des enfants et déroulement des études*. academia.edu. [https://www.academia.edu/download/62462842/Regards\\_croises\\_-\\_2\\_-\\_Les\\_etudiants-parents\\_GAIDE\\_REGNIER-LOILIER20200324-71364-2pmge7.pdf](https://www.academia.edu/download/62462842/Regards_croises_-_2_-_Les_etudiants-parents_GAIDE_REGNIER-LOILIER20200324-71364-2pmge7.pdf)
- 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.
- 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.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., Mengoni, M., Ceccacci, S. et Caldarelli, A. (2022). Innovative procedure for inclusive evaluation in university: The role of emotional feedback. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(1). <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i1.590>
- Girouard-Gagné, M. et Lamarche, M.-A. (2025). Les êtres humains en interaction au cœur de l'évaluation inclusive. *Revue internationale du CRIRES innover dans la tradition de Vygotsky*, 8(1), 41-59. <https://doi.org/10.51657/ctsxr840>
- 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]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/33484>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gosselin, M.-A. M. et Ducharme, R. B. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92-104.
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, (13), 14-23.
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain*. ESF.
- 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.
- Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Julien S. Bureau et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4661>
- 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.
- 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.
- 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.
- Houssay-Holzschuch, M., Le Goix, R. et Noûs, C. (2022a). Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (2) Diriger c'est enseigner. *EchoGéo*, 60(60). <https://doi.org/10.4000/echogeo.23589>
- Houssay-Holzschuch, M., Le Goix, R. et Noûs, C. (2022b). Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (1) État d'un champ de recherche. *EchoGéo*, 59(59). <https://doi.org/10.4000/echogeo.22889>
- 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>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- 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>
- Institut national de santé publique du Québec (2017). *Synthèse des connaissances sur les champs d'action pertinents en promotion de la santé mentale chez les jeunes adultes*. [https://www.inspq.gc.ca/sites/default/files/publications/2283\\_connaissances\\_champs\\_action\\_promotion\\_sante\\_mentale\\_jeunes\\_adultes.pdf](https://www.inspq.gc.ca/sites/default/files/publications/2283_connaissances_champs_action_promotion_sante_mentale_jeunes_adultes.pdf)
- Jeno, 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: journal of the Council for Educational Technology*, 50(2), 669-683.
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G. et Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(3), 438-450.
- 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), 594-612.
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive: représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, (3-4), 23-45.
- Lambert, L., Passmore, H.-A., Scull, N., Al Sabah, I. et Hussain, R. (2019). Wellbeing matters in Kuwait: The Alnowair's Bareec education initiative. *Social indicators research*, 143(2), 741-763.
- 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. *The Canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 9(2), 1-10.
- Lebrun-Paré, Mantoura, P. et Roberge, M.-C. (2023). *Proposition d'un modèle conceptuel concernant la surveillance de la santé mentale, des troubles mentaux courants et de leurs déterminants*. Institut national de santé publique du Québec. <https://policycommons.net/artifacts/4827999/proposition-dun->



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[modele-conceptuel-concernant-la-surveillance-de-la-sante-mentale-des-troubles-mentaux-courants-et-de-leurs-determinants/](#)

- 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.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://hdl.handle.net/11143/947>
- Lombardi, A., Murray, C. et Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232.
- Lombardi, A. R. et Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43-56.
- Lombardi, A. R., Murray, C. et Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261.
- Lombardi, A. R., Vukovic, B. et Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(4), 447-460.
- 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.
- Magnan, M.-O., De Oliveira Soares, R., Russo, K., Levasseur, C. et Dessureault, J. (2022). « Est-ce que je suis assez bonne pour être ici? » : anxiété langagière et discrimination linguistique en contexte scolaire québécois. *Canadian journal of education*, 128-155.
- Martel, J. (2023). *Étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/33639>
- Martineau, M., Beauchamp, G. et Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165-182.

Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 61-75.  
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>

Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2019). Adaptation au collégial et vulnérabilités durant la transition secondaire-collégial. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058411AR>

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>

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>

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), 16-34.

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.

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://celt.uwindsor.ca/index.php/CELT/article/view/8309>

Oliveira, H. F., Azevedo, M. R. D., Silva, J. R. S., Figueira, H. A., Wandalsen, N. F. et Sarni, R. O. S. (2024). Teaching and mental health in medical students. *Rev Assoc Med Bras (1992)*, 70(4).

Organisation Mondiale de la Santé. (2024). *Santé mentale*. <https://www.who.int/fr/health-topics/mental-health>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Orr, A. C. et Hammig, S. B. (2009). Inclusive postsecondary strategies for teaching students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disability Quarterly: Journal of the Division for Children with Learning Disabilities*, 32(3), 181-196.
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-41.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. et Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? *Education et francophonie*, 44(1), 215-237.
- Posselt, J. (2018). Normalizing struggle: Dimensions of faculty support for doctoral students and implications for persistence and well-being. *The journal of higher education*, 89(6), 988-1013.
- Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*. Fides éducation.
- 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.
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F. et Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, (18). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pedagogía universal en la educación postsecundaria: un estado de la cuestión. *Education et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>
- Quinn, D. et Aarão, J. (2020). Blended learning in first year engineering mathematics. *ZDM: the international journal on mathematics education*, 52(5), 927-941.
- 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.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Rizvi, F. (2018). Realizing the benefits of massification. *International Higher Education*, 94, 18-19.
- Romainville, M. (2006). Introduction. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13).
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ruppert, B. et Hoption, C. (2021). Grade expectations: When 100 % isn't good enough. *Journal of management education*, 45(4), 535-557.
- Sokal, L. et Desjardins, N. (2016). What students want you to know: Promoting achievement in postsecondary students with anxiety disorders. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(3), 111-136.
- Stentiford, L. et Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 1-17.
- 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.
- St-Pierre, É. et Pouliot, E. (2021). Poursuivre des études universitaires : l'expérience d'étudiants ayant un diagnostic de trouble d'anxiété généralisée (TAG). *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 84-104.
- Tétreault, S. et Blais-Michaud, S. (2014). Étude de la portée (scoping review). Dans S. Tétreault and P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 151-160). De Boeck Supérieur.
- 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>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Trolian, 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.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020 : Inclusion and education: All means all*. UNESDOC Bibliothèque numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- 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.
- 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.
- Wu, T.-T., 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.
- Yerly, G. et Monney, N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1106853ar>