

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SUSCITER LE PLAISIR D'APPRENDRE ET AMÉLIORER L'ÉTAT DE BIEN-ÊTRE DE LA POPULATION
ÉTUDIANTE AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR

PASCALE BRAZEAU

OCTOBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est bien plus qu'un travail académique. Il représente des années d'investissement, de réflexion, de remises en question, de moments de doute et d'élan. Je n'y serais jamais arrivée seule.

Je remercie d'abord ma directrice de recherche, France Dubé, pour son accompagnement attentif, sa rigueur bienveillante et sa confiance. Merci d'avoir soutenu cette recherche avec une ouverture remarquable, et de m'avoir permis de l'ancrer dans ce qui me tient profondément à cœur.

Ma reconnaissance va également à Martine St-Germain et Marie-Hélène Giguère, pour la qualité de leurs commentaires, leur regard juste et leurs mots porteurs de clarté et d'encouragement.

À mes fils, Victor et Henri, mes deux grands enfants extraordinaires: vous êtes ma plus grande force, mon ancrage et ma plus belle source d'inspiration. Vous avez partagé chaque étape de cette aventure, avec une maturité et une générosité qui m'ont souvent émue. Votre patience face à mes absences, votre autonomie dans le quotidien, vos bras tendus quand la fatigue se faisait trop grande et tant d'autres gestes aidants. Tout cela a compté, profondément. Vos mots drôles, vos regards complices, vos silences pleins de compréhension ont souvent allégé le poids des jours, même sans que vous en soyez conscients. Merci d'avoir été là, comme vous êtes, avec votre justesse, votre intelligence du cœur et votre force tranquille. Vous avez contribué à ce grand projet bien plus que vous ne le croyez.

À toi, Sylvain, mon amoureux, merci pour ton indéfectible présence. Tu as été mon refuge dans les tempêtes, celui qui savait faire sourire même les journées les plus lourdes. Ton humour m'a permis de respirer, ton regard de relativiser, et ton soutien de continuer, encore et encore. Tu m'as portée quand je n'en avais plus la force, sans jamais me faire sentir que je devais être forte à tout prix. Tu as respecté mes silences, accueilli mes découragements, célébré mes avancées, et aimé même mes absences. Merci d'avoir cru en moi, avec une constance douce et profonde. Ce mémoire porte aussi ton empreinte, à travers chaque geste discret, chaque mot réconfortant, chaque présence à mes côtés, même dans les creux.

Merci à Maxime, le père de mes enfants, pour ton soutien et ta présence dans les moments clés. Ta collaboration a fait une réelle différence dans l'équilibre de cette période.

Merci à mes parents, Alain et Sylvie, pour votre confiance, vos encouragements et votre amour constant. Merci à ma sœur Andrée, à mon frère François, à Simon et Camille, pour les rires, les repas partagés et les petites présences qui font du bien.

À mes petits amours Frédéric, Arthur, Gustave, Charlotte et Philip : vos câlins, vos clins d’œil, vos jeux et votre spontanéité m’ont offert des parenthèses lumineuses. Vous me rappelez l’essentiel.

À mes ami-e-s, merci pour votre soutien, vos messages, vos questions, vos silences bienveillants. Et à Skye, tout particulièrement : merci d’avoir été là, tout simplement, avec générosité, fidélité et tendresse.

Enfin, à toutes les personnes croisées sur ce parcours, de près ou de loin, et à celles et ceux qui prendront le temps de lire ce mémoire : merci. Votre intérêt contribue à faire vivre cette recherche, et, je l’espère, à nourrir une éducation plus humaine.

DÉDICACE

À Victor et Henri,

Pour tout ce que vous m’enseignez, chaque jour, sans le savoir. Vous m’inspirez chaque jour à croire en une éducation plus vivante, plus sensible, plus humaine.

Puissent vos parcours être reconnus, soutenus, et empreints de plaisir

AVANT-PROPOS

Ce mémoire de recherche est l’aboutissement de plusieurs années de travail, de réflexion et d’exploration, tant personnelle que professionnelle. Il s’inscrit dans un parcours façonné par une conviction profonde : celle que l’apprentissage, à tout âge, mérite d’être soutenu par le plaisir, la curiosité et la bienveillance.

Pendant plus d’une décennie, j’ai exercé le métier d’éducatrice à la petite enfance. Dans ce milieu, le plaisir d’apprendre est une évidence : il est reconnu comme un moteur fondamental du développement, et les pratiques éducatives sont conçues pour le favoriser. Le bien-être de l’enfant y est tout aussi central : il constitue à la fois une condition et une finalité des interventions pédagogiques. Ces années de pratique ont ainsi consolidé ma sensibilité aux dimensions affective, relationnelle et émotive des apprentissages.

C’est en amorçant un nouveau chapitre de ma trajectoire dans le domaine de l’enseignement collégial que j’ai constaté l’écart frappant entre ces deux univers éducatifs. Alors que le plaisir d’apprendre et le bien-être sont au cœur des approches éducatives en petite enfance, ils semblent perdre en légitimité au fil du parcours scolaire, jusqu’à devenir quasi absents du discours sur l’enseignement supérieur. Or, les besoins émotionnels, motivationnels et relationnels des personnes étudiantes ne s’estompent pas avec l’âge : ils se transforment et demeurent essentiels à la qualité de l’expérience éducative.

Cette recherche prend racine dans ce constat, et dans le désir de mieux comprendre comment ces dimensions peuvent être mobilisées, reconnues et valorisées au collégial. Elle est portée par une posture engagée, compréhensive et ouverte, attentive aux perceptions étudiantes, à leurs émotions, à leur motivation et à leur bien-être. Elle vise à contribuer à une réflexion collective sur les environnements d’apprentissage, en tenant compte de leur potentiel à soutenir non seulement la réussite scolaire, mais aussi l’épanouissement des personnes étudiantes.

Ce mémoire représente ainsi bien plus qu’un simple travail académique. Il témoigne d’un engagement à long terme envers une éducation plus humaine, plus consciente des conditions qui permettent aux individus de se sentir bien, de se mobiliser, et d’apprendre avec sens. Puisse-t-il nourrir les réflexions, inspirer les pratiques, et contribuer à faire du plaisir d’apprendre et du bien-être des étudiant-e-s une priorité pleinement assumée dans le milieu collégial.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 La problématique	4
1.1 L'augmentation de la détresse psychologique chez la population étudiante.....	5
1.2 Le bien-être de la population étudiante collégiale.....	9
1.3 Les émotions en contexte d'apprentissage	11
1.4 Vers l'institutionnalisation du plaisir d'apprendre	14
1.5 Le plaisir d'apprendre	14
1.5.1 Le plaisir d'apprendre de l'éducation en petite enfance, à l'éducation de niveau secondaire. .	15
1.5.2 Le plaisir d'apprendre chez la population aux études collégiales	18
1.6 Le milieu collégial.....	20
1.6.1 Le contexte actuel dans le milieu collégial	22
1.6.2 Les particularités de la pratique enseignante au collégial	23
1.7 L'idéation du projet de recherche	24
1.8 Le problème de recherche	25
1.9 Les buts de la recherche	26
1.10 La question de recherche	27
CHAPITRE 2 Le cadre conceptuel	28
2.1 La présentation des concepts et leur interaction.....	28
2.2 Le bien-être.....	30
2.3 Le plaisir d'apprendre	34
2.3.1 Le plaisir d'apprendre aux études collégiales.	37
2.4 La motivation scolaire	38
2.5 L'engagement scolaire.....	41
2.6 La synthèse du cadre conceptuel	42

2.7 Les objectifs spécifiques de recherche	43
CHAPITRE 3 La méthodologie.....	45
3.1 La justification du choix d'outil de collecte	46
3.2 La présentation du questionnaire.....	48
3.3 La technique d'échantillonnage.....	49
3.4 La population visée et les participant.e.s.	51
3.5 L'échéancier de réalisation	52
3.6 La structure de l'analyse	53
3.7 La justification de l'analyse.....	55
3.8 La synthèse concernant la méthodologie.....	56
CHAPITRE 4 L'analyse des résultats	57
4.1 Le bien-être.....	60
4.2 Le plaisir d'apprendre	63
4.3 La motivation scolaire.....	74
4.4 L'engagement scolaire.....	76
4.5 Les pratiques pédagogiques	79
4.6 Les résultats des analyses croisées avec les variables sociodémographiques	81
4.7 Les résultats selon le genre.....	82
4.8 Les résultats selon le type d'établissement scolaire	87
4.9 Les résultats selon les programmes d'études	91
4.10 Les résultats selon le nombre de sessions complétées	96
4.11 Les résultats selon l'âge	101
4.12 Les résultats selon la région administrative	106
4.13 Les résultats croisés des perceptions étudiantes	110
4.14 La synthèse des croisements présentés	115
4.15 La conclusion de l'analyse des résultats	116
CHAPITRE 5 La discussion.....	118
5.1 Les réponses à la question de recherche.....	119
5.2 L'objectif 1 - Conditions perçues comme favorables à une expérience éducative positive	120
5.3 L'objectif 2 - Liens perçus entre le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation scolaire et l'engagement	123
5.4 L'objectif 3 - Conditions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles jugées favorables ou défavorables à l'expérience éducative	127

5.5 L'objectif 4 - Variations de perception selon les caractéristiques sociodémographiques	132
5.6 La synthèse de la discussion	136
CHAPITRE 6 La conclusion	139
6.1 Les retombées pour la pratique.....	139
6.2 Les retombées pour la recherche	140
6.3 Les limites de la recherche	141
6.4 Les prospectives.....	142
ANNEXE A Figures et tableaux	145
ANNEXE B Questionnaire de recherche - Ton expérience au collégial.....	160
APPENDICE A Lettre de sollicitation des personnes enseignantes	173
APPENDICE B Lettre de sollicitation des directions	174
APPENDICE C Certificat d'approbation éthique	175
RÉFÉRENCES	177

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modélisation du bien-être, inspirée des modèles de Konu (2002) et de Rousseau (2023)	34
Figure 2.2 Modélisation du plaisir d'apprendre, inspirée des modèles du bien-être de Konu (2002) et de Rousseau (2023)	37
Figure 4.1 État du bien-être des participant·e·s	61
Figure 4.2 État du plaisir d'apprendre des participant·e·s.....	65
Figure 4.3 Répartition pondérée des aspects spécifiques qui contribuent au plaisir d'apprendre des participant·e·s.....	71
Figure 4.4 État de la motivation des participant·e·s	75
Figure 4.5 État de l'engagement des participant·e·s	78
Figure 4.6 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le genre....	86
Figure 4.7 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le type d'établissement	91
Figure 4.8 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le type de programme d'études.....	96
Figure 4.9 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le nombre de sessions complétées.....	100
Figure 4.10 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le groupe d'âge.	105
Figure 4.11 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon la région administrative.....	110
Figure 0.1 Est-ce que les méthodes d'apprentissage variées et originales influencent ton plaisir d'apprendre ? Q.1.	145
Figure 0.2 Est-ce qu'un environnement d'apprentissage stimulant et interactif augmente ton plaisir d'apprendre? Q.2.	145
Figure 0.3 Est-ce que les interactions sociales avec tes pairs jouent un rôle dans le plaisir que tu expérimentes dans tes apprentissages ? Q.3.....	146
Figure 0.4 Est-ce que tu ressens plus de plaisir dans tes apprentissages lorsque les contenus abordés sont pertinents pour toi ? Q.4.	146

Figure 0.5 Est-ce que des retours réguliers et constructifs de la part des enseignant-e-s augmentent ton plaisir en classe ? Q.5.	147
Figure 0.6 Est-ce que l'autonomie dans le choix des sujets de tes travaux augmente ton plaisir d'apprendre ? Q.6.	147
Figure 0.7 Est-ce que tu prends plus de plaisir à apprendre lorsque des activités ludiques sont intégrées dans les cours ? Q.7.	148
Figure 0.8 Est-ce que l'atteinte de tes objectifs académiques influence ton bien-être général ? Q.8.	148
Figure 0.9 Est-ce que la reconnaissance de tes accomplissements académiques par tes pairs ou tes enseignant-e-s améliore ton bien-être ? Q.9.	149
Figure 0.10 Est-ce qu'un climat scolaire positif dans la classe contribue à ton bien-être ? Q.10.	149
Figure 0.11 Est-ce que des consignes claires et précises sur les évaluations réduisent ton niveau de stress et améliorent ton bien-être ? Q.11.	150
Figure 0.12 Est-ce que tu constates que ton bien-être augmente lorsque tu prends du plaisir dans tes apprentissages ? Q.12.	150
Figure 0.13 Est-ce que les infrastructures (salles de classe, bibliothèque, etc.) de ton établissement influencent positivement ton bien-être ? Q.13.	151
Figure 0.14 Est-ce que les émotions négatives (comme le stress ou l'anxiété) réduisent ton bien-être et affectent tes apprentissages ? Q.14.	151
Figure 0.15 Est-ce que la pression académique que tu ressens influence ton bien-être ? Q.15.	152
Figure 0.16 Est-ce que le plaisir que tu prends dans tes apprentissages influence ta motivation à participer activement en classe ? Q.16.	152
Figure 0.17 Est-ce que des défis académiques stimulants augmentent ta motivation à t'investir dans tes études ? Q.17.	153
Figure 0.18 Est-ce que tu te sens plus motivé-e lorsque tes réussites académiques sont reconnues ? Q.18.	153
Figure 0.19 Est-ce que la gestion adéquate de ton temps te permet de maintenir ta motivation à apprendre ? Q.19.	154
Figure 0.20 Lorsque tu expérimentes du plaisir à apprendre, est-ce que tu es plus motivé-e à atteindre tes objectifs académiques? Q.20.	154
Figure 0.21 Est-ce que tu es plus engagé-e dans tes études lorsque tu ressens du plaisir à apprendre ? Q.21.	155
Figure 0.22 Est-ce que des relations positives avec tes enseignant-e-s augmentent ton engagement en classe ? Q.22.	155

Figure 0.23 Est-ce que tu te sens plus engagé-e lorsque tu es impliqué-e dans des activités parascolaires ? Q.23.	156
Figure 0.24 Est-ce que les méthodes d'enseignement interactives renforcent ton engagement en classe ? Q.24.	156
Figure 0.25 Est-ce que tu te sens plus engagé-e dans tes études lorsque tu travailles en groupe ? Q.25.	157
Figure 0.26 Est-ce que les méthodes pédagogiques interactives augmentent ton plaisir d'apprendre ? Q.26.	157
Figure 0.27 Est-ce que des activités d'apprentissage interactives et variées augmentent ton plaisir d'apprendre ? Q.27.	158
Figure 0.28 Est-ce que tu préfères les méthodes d'évaluation qui permettent de travailler en groupe ? Q.28.	158
Figure 0.29 Est-ce que la clarté des évaluations contribue à réduire ton stress et à améliorer ton apprentissage ? Q.29.	159

RÉSUMÉ

Résumé : Cette recherche s'intéresse et recueille les perceptions de la population étudiante collégiale à l'égard de leur bien-être, de leur plaisir d'apprendre, de leur motivation scolaire et de leur engagement. Elle s'appuie sur un constat préoccupant : la hausse marquée de la détresse psychologique chez les étudiant·e·s du postsecondaire, souvent associée à une démotivation, un désengagement et une fatigue généralisée. Dans ce contexte, le plaisir d'apprendre, bien que reconnu dans les premiers ordres d'enseignement, reste peu mobilisé dans l'enseignement supérieur. Or, plusieurs travaux suggèrent que ce facteur peut agir positivement sur l'expérience éducative et la santé mentale.

Plutôt que de vérifier des hypothèses de manière stricte, elle adopte une posture centrée sur la compréhension des interactions entre ces dimensions dans le vécu éducatif collégial. Cette approche permet de mettre en lumière des conditions pédagogiques susceptibles de favoriser le bien-être et le plaisir d'apprendre. Un questionnaire a été conçu et diffusé auprès d'une population étudiante collégiale afin d'identifier les conditions perçues comme favorables ou défavorables à leur expérience éducative, et de mieux comprendre les interactions entre les dimensions ciblées.

Les résultats révèlent que certaines pratiques pédagogiques, notamment les méthodes interactives, la clarté des évaluations, la reconnaissance des efforts et l'autonomie dans les apprentissages, sont perçues comme soutenant à la fois le bien-être, le plaisir, la motivation et l'engagement. Les perceptions varient toutefois selon certains profils sociodémographiques.

Cette recherche vise à alimenter les réflexions pédagogiques sur le rôle que peuvent jouer les personnes enseignantes dans la création de milieux d'apprentissage plus humains, et propose des pistes concrètes pour favoriser le développement d'environnements éducatifs propices au plaisir d'apprendre.

Mots-clés : bien-être, plaisir d'apprendre, motivation scolaire, engagement, enseignement collégial, perception étudiante, pédagogie

ABSTRACT

Abstract: This research explores college student's perceptions of their well-being, learning pleasure, academic motivation, and engagement. It stems from a growing concern about the significant rise in psychological distress among postsecondary students, often associated with demotivation, disengagement, and chronic stress. In this context, the concept of learning pleasure—well established in early childhood education—remains largely overlooked in higher education, despite evidence suggesting its potential to positively influence educational experiences and mental health.

This study adopts a comprehensive and pragmatic approach. A questionnaire was developed and distributed to a college student population to identify the pedagogical, relational, and institutional conditions perceived as either supportive or detrimental to their educational experience, and to examine how the targeted dimensions interact.

The results show that specific pedagogical conditions—such as interactive teaching methods, clear evaluation criteria, recognition of effort, and autonomy in learning—are perceived as fostering well-being, learning pleasure, motivation, and engagement. However, variations in perception are observed according to certain sociodemographic characteristics.

This research aims to contribute to ongoing pedagogical reflections on the role of college instructors in shaping more human-centered learning environments. It offers concrete insights for the development of educational practices that promote student well-being and foster a more, pleasant, meaningful and engaging academic experience.

Keywords: well-being, learning pleasure, academic motivation, student engagement, college teaching, student perception, pedagogy

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, les recherches en éducation mettent en lumière une préoccupation croissante pour l'état de bien-être de la population étudiante, particulièrement en contexte postsecondaire. Les établissements collégiaux, au Québec comme ailleurs, sont confrontés à une augmentation marquée des manifestations de détresse psychologique, d'anxiété et de désengagement (CAPRES, 2018). Bien que des services psychosociaux soient mis en place dans plusieurs établissements, ceux-ci peinent souvent à répondre adéquatement aux besoins exprimés. Dans ce contexte, il importe d'explorer d'autres pistes d'action, notamment celles qui relèvent du champ pédagogique.

Parmi les facteurs susceptibles d'agir positivement sur l'expérience éducative, le plaisir d'apprendre apparaît comme un levier prometteur, bien que relativement peu exploré au niveau collégial. Plusieurs recherches indiquent que le plaisir ressenti en contexte d'apprentissage pourrait favoriser la motivation, l'engagement, la persévérance et le bien-être psychologique. Ce mémoire s'inscrit dans cette perspective en examinant les liens perçus entre le plaisir d'apprendre, le bien-être, la motivation et l'engagement scolaire, à partir des perceptions de la population étudiante collégiale.

Les données utilisées dans le cadre de cette recherche sont issues d'un questionnaire de recherche conçu pour dresser un portrait des perceptions étudiantes. Elles reposent sur les perceptions déclarées des répondant·e·s, ce qui constitue à la fois une richesse en termes de compréhension du vécu étudiant et une limite en matière de généralisation des résultats à l'ensemble de la population collégiale.

Le mémoire est structuré en six chapitres. Le chapitre 1 présente la problématique de recherche. Il expose d'abord les constats issus de la littérature scientifique concernant l'augmentation de la détresse psychologique au sein de la population étudiante collégiale. Il aborde ensuite les notions de bien-être, d'émotions en contexte d'apprentissage et de plaisir d'apprendre, tout en situant l'évolution de ce concept dans les politiques éducatives. Le chapitre se conclut par l'énoncé du problème de recherche, des objectifs et de la question générale de recherche.

Le chapitre 2 propose un cadre conceptuel qui explicite les quatre dimensions au cœur de cette recherche, soit le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement scolaire. Chaque concept est défini à partir de la littérature scientifique, et les liens qui les unissent sont mis en évidence. Ce cadre permet de

situer l'étude dans un réseau théorique cohérent, en montrant la complémentarité et l'interdépendance des dimensions explorées.

Le chapitre 3 décrit la méthodologie adoptée. Il présente les fondements épistémologiques et la démarche méthodologique de la recherche, puis détaille les modalités de construction et de diffusion du questionnaire, le profil des participant·e·s, les techniques d'échantillonnage, le calendrier de réalisation et le plan d'analyse retenu. Ce chapitre justifie les choix méthodologiques en lien avec les objectifs poursuivis.

Le chapitre 4 est consacré à la présentation des résultats. Il s'ouvre sur un rappel des objectifs de recherche, suivi d'un portrait des participant·e·s. Les résultats sont ensuite présentés selon les quatre dimensions principales, puis en fonction de certaines variables sociodémographiques. Le chapitre comprend également une section sur les résultats croisés entre variables et une autre sur les préférences exprimées par les étudiant·e·s à l'égard des méthodes pédagogiques et évaluatives.

Le chapitre 5 propose une discussion des résultats en lien avec les objectifs et la question de recherche. Les résultats sont interprétés à la lumière des cadres conceptuels mobilisés et des travaux scientifiques antérieurs. Ce chapitre met en évidence les conditions perçues comme favorables ou défavorables à une expérience éducative positive, les interactions entre les dimensions étudiées, ainsi que les variations perçues selon certains profils sociodémographiques. Il comprend également une synthèse thématique transversale.

Ensuite, le chapitre 6 présente la conclusion générale du mémoire. Ce dernier chapitre fait état des principales retombées pour la pratique éducative et la recherche, identifie les limites de la présente étude et propose des pistes de réflexion et d'action pour des recherches futures ou pour l'amélioration des pratiques pédagogiques au collégial.

Notre démarche vise ainsi à contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience étudiante, à partir d'une approche centrée sur les perceptions, les émotions et les conditions pédagogiques. Cette étude souhaite offrir un éclairage nouveau pour alimenter les réflexions collectives sur le bien-être et le plaisir d'apprendre au sein du milieu collégial.

Enfin, ce mémoire pourra contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience étudiante, à partir d'une approche centrée sur les perceptions, les émotions et les conditions pédagogiques.

CHAPITRE 1

La problématique

La présente problématique s'inscrit dans une volonté d'examiner certains enjeux contemporains touchant l'expérience étudiante en contexte collégial. Dans un environnement marqué par une complexification des parcours éducatifs, une diversité accrue des profils étudiants et une transformation des attentes institutionnelles, plusieurs recherches récentes ont mis en évidence des tensions importantes entre les exigences scolaires et les conditions affectives et psychologiques dans lesquelles se déroulent les apprentissages.

Cette section s'ouvre par une analyse de l'état actuel de la santé psychologique de la population étudiante, en s'appuyant sur les données disponibles concernant l'augmentation de la détresse psychologique dans les établissements postsecondaires (1.1). Cette tendance met en lumière des enjeux préoccupants en matière de soutien et de conditions d'études.

Elle se poursuit avec un examen du concept de bien-être étudiant, dont l'intérêt théorique et institutionnel s'est amplifié au cours des dernières années (1.2). Cette exploration permet de situer le bien-être dans une perspective éducative plus large.

Dans un troisième temps, une attention particulière est portée au rôle des émotions dans les apprentissages (1.3), à partir des travaux en psychologie de l'éducation, qui mettent en évidence les effets différenciés des états affectifs sur la motivation, la persévérance et la réussite.

L'analyse s'oriente ensuite vers le concept de plaisir d'apprendre, dont l'émergence dans les politiques éducatives québécoises témoigne d'un certain mouvement vers une valorisation des dimensions subjectives de l'expérience scolaire (1.4). Une définition plus détaillée du plaisir d'apprendre est ensuite proposée, à partir d'un ancrage théorique et empirique (1.5).

La section suivante retrace l'évolution du traitement de ce concept dans les différents ordres d'enseignement, de la petite enfance au secondaire (1.5.1), avant de porter un regard plus ciblé sur le contexte collégial et les particularités qu'il présente quant à la prise en compte du plaisir d'apprendre dans les pratiques pédagogiques (1.5.2).

Dans cette continuité, une mise en contexte du milieu collégial québécois est proposée (1.6), de manière à situer les spécificités de cet ordre d'enseignement, tant du point de vue de son organisation que de ses finalités. Les conditions actuelles d'exercice du personnel enseignant sont ensuite abordées (1.6.1), avec une attention portée aux enjeux liés à la surcharge de travail, à la responsabilité psychosociale croissante, et aux contraintes institutionnelles. Enfin, les particularités de la pratique enseignante au collégial, notamment l'absence de formation pédagogique obligatoire et la valorisation de l'autonomie professionnelle, font l'objet d'une analyse spécifique (1.6.2), en vue de mieux comprendre les possibilités et les limites d'une transformation des pratiques pédagogiques.

À partir de ces éléments, la problématique permet de poser les fondements conceptuels et empiriques qui ont conduit à l'idéation du projet de recherche (1.7), à la formulation du problème de recherche (section 1.8), aux objectifs poursuivis (1.9) et, enfin, à la question centrale qui oriente l'ensemble de la démarche (1.10).

C'est à partir de ce cadre général que s'ouvre la première section, laquelle porte sur l'augmentation de la détresse psychologique observée dans la population étudiante du postsecondaire et sur les implications que soulève cette tendance pour les établissements collégiaux.

1.1 L'augmentation de la détresse psychologique chez la population étudiante

Depuis quelques années, plusieurs chercheur·se·s ont noté une augmentation de l'anxiété, du désintérêt, du désengagement, mais principalement de la détresse psychologique chez les étudiant·e·s au postsecondaire (Grégoire et al., 2016 ; Martineau et al., 2017). Entre autres, le CAPRES (consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur), maintenant nommé Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES) s'est intéressé à cet enjeu, avec un dossier spécifique sur la santé mentale des étudiant·e·s collégiaux et universitaires. Dans ce dossier, le CAPRES souligne que les établissements postsecondaires constatent une augmentation préoccupante de la demande de services psychosociaux pour la population étudiante. Selon une étude de Grégoire et ses collaborateur·trice·s (2016), cette augmentation est due au fait que près du tiers des étudiant·e·s souffrent de détresse psychologique, ce qui constitue la proportion la plus élevée de tous les groupes d'âge (Grégoire et al., 2016). Comme l'ont souligné Martineau et son équipe de recherche en 2017, il est primordial de noter que la présence de ces conditions de détresse psychologique entraîne des conséquences significatives sur l'ensemble de la vie de la population étudiante, ceci inclut leur réussite académique, leur

engagement et leur motivation (Martineau et al., 2017). Ces données récentes soulignent une réalité dont l'ampleur est difficile à ignorer. Bien que des efforts croissants soient déployés pour soutenir la santé mentale étudiante, les établissements collégiaux continuent de faire face à d'importants défis structurels et organisationnels. Les ressources disponibles peinent à répondre à la demande croissante en services psychosociaux, ce qui compromet l'accessibilité et l'efficacité du soutien offert (Grégoire et al., 2016, Martineau et al., 2017).

D'une part, les ressources financières limitées restreignent leur capacité à embaucher du personnel spécialisé et à maintenir des services psychosociaux adaptés aux besoins des étudiant·e·s (Fédération des cégeps, 2018). D'autre part, la diversité croissante des profils de personnes étudiantes, incluant des jeunes issus de milieux vulnérables, des personnes immigrantes, autochtones ou ayant des besoins particuliers, complexifie les interventions à mettre en place (Fédération des cégeps, 2018). Le manque de personnels formés, notamment de psychologues, d'intervenant·e·s psychosociaux·ales et de professionnel·le·s en santé mentale, constitue un obstacle majeur. Plusieurs cégeps rapportent des listes d'attente importantes et une surcharge des services offerts (Fédération des cégeps, 2010). Cette surcharge s'explique aussi par l'absence de coordination entre les services internes et les ressources du réseau public. Par ailleurs, l'absence d'un continuum structuré entre les ressources internes des collèges et les services publics en santé mentale nuit à la fluidité des suivis, particulièrement pour les étudiant·e·s nécessitant un accompagnement soutenu (Ibid). Enfin, bien que certaines initiatives, telles que les programmes de prévention et de sensibilisation existent (ex. : Zenétudes), elles demeurent fragmentaires et inégalement implantées à travers le réseau collégial. Il subsiste un besoin important de formation systémique de l'ensemble du personnel aux enjeux de santé mentale, afin de renforcer les capacités de repérage précoce des vulnérabilités et d'intervention (Fédération des cégeps, 2017). La présence de tels écarts entre les besoins identifiés et les mesures en place rend la situation d'autant plus préoccupante.

La hausse marquée de la détresse psychologique chez les étudiant·e·s, qui touche près du tiers de cette population, exerce une pression considérable sur les services existants (Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur [ORES], 2019). Cette pression se manifeste par une capacité limitée à répondre à la demande, des délais d'attente prolongés et une accessibilité inégale aux services. Par ailleurs, l'offre actuelle demeure largement orientée vers des interventions ponctuelles de type curatif, alors qu'un virage vers des approches préventives et systémiques est désormais reconnu comme essentiel pour répondre aux besoins en santé mentale dans les établissements postsecondaires (Martineau, et al., 2017). Ce

décalage entre les besoins exprimés et les interventions mises en œuvre montre les limites des stratégies actuelles. D'autres défis incluent la nécessité d'un changement de culture institutionnelle en matière de santé mentale, l'amélioration des infrastructures physiques et sociales des campus pour favoriser un environnement propice à l'épanouissement, ainsi que l'augmentation de l'accessibilité aux services psychosociaux (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021). Ces constats soulignent l'importance d'adopter une approche systémique et proactive pour soutenir durablement la santé mentale dans le milieu collégial.

Parmi les spécialistes qui se questionnent sur la détresse de la population étudiante, la méta-analyse de la chercheuse Stéphanie Hamel et ses collaborateur·trice·s (2021) s'intéressent aux différents facteurs qui peuvent influencer la détresse de la population étudiante universitaire canadienne. Selon Hamel et ses collaborateur·trice·s, la littérature souligne des associations entre la détresse psychologique et différents déterminants, comme : le sexe, l'âge et l'année d'études, le statut socioéconomique, le domaine d'études, les traits de personnalité, le soutien social, et le statut d'étudiant·e· étranger (Hamel et al., 2021). Il sera donc intéressant de prendre en compte ces différents facteurs dans l'élaboration du questionnaire. Elles rapportent qu'une recherche effectuée au Canada a permis de découvrir que 30% des étudiant·e·s universitaires éprouvent de la détresse psychologique (Adlaf et al., 2001, dans Hamel et al., 2021). Cette proportion augmente à 50% dans la population générale canadienne âgée de 15 ans et plus (Caron et Liu, 2010). Les résultats de cette méta-analyse de plus de 29 recherches tendent à mettre en évidence l'état de stress et de détresse que ressent la population étudiante sondée (Ibid). D'après une autre recherche menée en 2013 par l'American College Health Association, 10% des étudiant·e·s ont sollicité l'aide d'un professionnel·le de la santé en raison d'une dépression et 12,3% pour des problèmes d'anxiété au cours des 12 mois précédant la recherche.

Dans une autre recherche menée par Gosselin et ses collaborateur·trice·s, elles s'intéressaient à la population étudiante au collégial. La recherche a été effectuée dans 8 cégeps, auprès de 12208 répondant·e·s, dans laquelle des étudiant·e·s collégiaux ont été sondés sur leur sentiment de bien-être et sur leur recours aux services d'aide socioaffectifs, l'étude visant la mesure de l'ampleur des besoins sociaux affectifs des répondant·e·s et l'utilisation des services d'aides qui leur sont offerts (Gosselin et al., 2017). Dans cette étude, 17,4% des répondant·e·s ont ressenti beaucoup ou énormément de détresse et 35,1% ont éprouvé souvent ou tout le temps de l'anxiété (Ibid). Ces résultats nous invitent à nous questionner sur les moyens à déployer pour favoriser l'état de bien-être de la population étudiante.

Comme le mentionne Gosselin et al. qui citent les travaux de Daddona (2011) et de Fier et Brzezinski (2010), dans Villatte, Marcotte et al. (2015), le pourcentage de la population étudiante aux études supérieures souffrant de problèmes de santé mentale serait en forte augmentation. Cette hausse, selon elles, est préoccupante pour les psychologues scolaires et les enseignants qui accordent une importance significative à cette question, non seulement en raison de la demande croissante de ressources, mais aussi en raison de la nécessité d'une évolution dans la nature des services à fournir (Daddona et al., 2011).

Dans les résultats de la recherche de Gosselin et Ducharme, 18,3% des répondant·e·s affirment avoir eu des pensées suicidaires et parmi eux, 7,3% disent en avoir eu souvent ou tout le temps. En considérant qu'il y avait 198 411 étudiant·e·s au collégial en 2021, ces données suggèrent que plus de 35 000 étudiant·e·s auraient eu des pensées suicidaires et que plus de 14 000 d'entre eux en auraient eu souvent ou tout le temps (Gosselin et Ducharme, 2017). En tenant compte des résultats de cette recherche, ainsi que de ceux de Hamel et collaborateur·trice·s, qui constitue une méta-analyse sur la détresse psychologique chez les étudiant·e·s universitaires, il ressort que la détresse étudiante serait un phénomène préoccupant, influencé par une diversité de facteurs individuels et contextuels. Parmi ceux-ci, plusieurs sont liés au parcours d'études, tels que le domaine d'études, l'année d'études et le statut d'étudiant·e international. D'autres déterminants, comme le genre, le statut socioéconomique, le niveau de soutien social et certains traits de personnalité, notamment le perfectionnisme, sont également associés à des niveaux accrus de détresse psychologique (Hamel et al., 2021). L'ampleur de ce phénomène, confirmée par les données recueillies par Gosselin et Ducharme (2017) dans le réseau collégial, souligne la nécessité d'une attention soutenue aux facteurs de risque présents dans les environnements d'apprentissage postsecondaires. Comme le rappelle l'INSPQ (dans CAPRES, 2018), une approche systémique et préventive est à privilégier :

« Les experts s'entendent, que ce soit pour les milieux d'enseignement postsecondaire québécois ou internationaux, les approches uniquement centrées sur le traitement de ceux qui ont des problèmes n'est pas la façon la plus efficace ni la plus durable de favoriser la santé mentale. »
(INSPQ, 2017, dans CAPRES, 2018, p.1)

Ce constat est particulièrement significatif, car il suggère une piste d'action pertinente dans la réponse à la problématique. Il devient alors important de s'interroger sur les moyens à déployer, dans la limite de la

pratique professionnelle des personnes enseignantes au collégial et des établissements post-secondaires, pour tenter d'augmenter le sentiment de bien-être de l'ensemble de la population étudiante.

1.2 Le bien-être de la population étudiante collégiale

Dans un contexte où la détresse psychologique est en hausse, le bien-être de la population étudiante devient un objet central des recherches en éducation. Le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) démontre l'intérêt que suscite le sujet. Bien que la recherche de Frajerman (2020) porte sur la population universitaire, elle illustre l'intérêt croissant pour la compréhension du bien-être étudiant dans divers ordres d'enseignement et a pour objectif de déterminer quelles interventions devraient être mise en place pour améliorer le bien-être des étudiant·e·s en médecine (Frajerman, 2020). Cet intérêt se manifeste également dans la recherche de Brault et ses collaborateur·trice·s qui porte sur l'engagement, le surengagement et le sous-engagement académiques au collégial, pour mieux comprendre le bien-être des étudiant·e·s. De plus, en 2023, la ministre de l'Enseignement supérieur a annoncé la création de l'Observatoire sur le bien-être et la santé mentale étudiante, témoignant de l'attention institutionnelle accordée à cet enjeu (MESQ, 2023). Cette initiative laisse croire qu'il est d'actualité de s'intéresser au bien-être de la population étudiante collégiale et sur les moyens à mettre en place pour tenter de le favoriser.

Par ailleurs, cette recherche a pour objectif de soutenir le corps enseignant collégial afin qu'il puisse saisir les enjeux relatifs au bien-être étudiant et adapter ses pratiques en fonction du contexte collégial. Elle vise également à encourager la mise en place de stratégies qui favorisent le plaisir d'apprendre et la prise en compte du bien-être des étudiant·e·s. Malgré la disponibilité, dans les institutions collégiales, d'une gamme de services destinés à aider les étudiant·e·s confrontés à des difficultés personnelles allant de l'échec dans une évaluation pour un cours, à la perte d'un être cher, ou à des pensées suicidaires, il existe des disparités et des inégalités importantes entre les établissements en ce qui concerne la nature des services proposés, ainsi que leur fréquentation et leur accessibilité (Gosselin et Ducharme, 2017).

En 2017, 12208 étudiant·e·s de niveau collégial ont été sondés par Gosselin et Ducharme, 2017, au sujet de leur sentiment de bien-être et sur leur recours aux services d'aide socioaffectifs. L'étude visait la mesure de l'ampleur des besoins sociaux affectifs des répondant·e·s et l'utilisation des services d'aides qui leur sont offerts (Gosselin et Ducharme, 2017). Selon les chercheur·se·s, 17,4% (2124) des personnes participantes ont ressenti beaucoup ou énormément de détresse et 35,1% (4285) ont éprouvées souvent

ou tout le temps de l'anxiété (Gosselin et Ducharme, 2017). Il s'agit d'un problème qui est vraiment omniprésent auprès de la population étudiante au postsecondaire. Ces données confirment l'ampleur du malaise vécu par une partie significative de la population étudiante et renforcent la pertinence d'une recherche centrée sur les leviers pédagogiques susceptibles d'agir sur le bien-être. Ces données mettent en lumière que, malgré les services disponibles, une proportion importante d'étudiant·e·s continue de souffrir, ce qui suggère que d'autres dimensions devraient être prises en compte.

Plus récemment, les résultats préliminaires de l'enquête nationale menée par l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES) viennent actualiser et confirmer l'ampleur de la problématique. Cette enquête, réalisée en novembre 2024 auprès de 32 790 étudiant·e·s collégiaux et universitaires du Québec, met en lumière la présence marquée de détresse psychologique au sein de cette population. Près de 43%, des personnes répondant·e·s présentent un risque de trouble d'anxiété généralisée, et 46,6% affichent des symptômes compatibles avec un épisode dépressif probable. Par ailleurs, bien que 88,7% des répondant·e·s se situent dans un état de santé mentale qualifié de modéré (60,8%) ou florissant (27,9%), 11,3% se trouvent dans un état dit languissant, caractérisé par un faible bien-être émotionnel, psychologique et social (Keyes, 2002). Sur le plan subjectif, plus du tiers des étudiant·e·s interrogé·e·s perçoivent leur santé mentale comme mauvaise ou très mauvaise. Ces résultats, bien que préliminaires, soulignent l'urgence d'intervenir de manière concertée et systémique pour soutenir la santé mentale étudiante, notamment en explorant les facteurs pédagogiques susceptibles d'y contribuer positivement (Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur, 2024). Cette ouverture vers les dimensions pédagogiques est encore trop peu explorée dans la littérature scientifique actuelle, ce qui rend cette orientation d'autant plus pertinente.

Le bien-être auquel la présente recherche s'intéresse serait, selon certaines chercheur·se·s (Bradshaw et al., 2011) une prédisposition de la personne étudiante. Dans cette perspective, ce sont la personnalité et les caractéristiques individuelles de cette personne, qui sont prédicteurs de sa capacité à être « bien » (Bradshaw et al., 2011) c'est-à-dire qu'il existe des facteurs qui prédisposent davantage certain·e·s étudiant·e·s à expérimenter un état de bien-être positif. Dans cette conception du bien-être, on associe cet état à la notion de plaisir en tant que résultat (Graham et al., 2017 ; Soutter, 2011 ; Wyn et al., 2017). L'objectif est d'atteindre un état de bien-être par l'expérience de plaisir. Bien que la notion de subjectivité soit fortement présente dans la perspective du bien-être individuel (Afsa, 2015 ; Laguardia et Ryan, 2000), cette perspective repose notamment sur des attentes extérieures à la personne étudiante, dont la

pression de performer (Laguardia et Ryan, 2000). Si l'on admet que ces attentes sont souvent reproduites ou amplifiées par les pratiques éducatives elles-mêmes, il devient alors pertinent de mieux comprendre les liens entre pratiques pédagogiques et bien-être.

Il est intéressant de voir que le plaisir d'apprendre pourrait avoir une portée encore plus grande s'il était consciemment mis de l'avant par les personnes enseignantes. Mais avant d'approfondir notre pensée sur les possibles bienfaits du plaisir d'apprendre, prenons le temps de bien comprendre les impacts que peuvent avoir le stress et l'anxiété chez la population étudiante collégiale.

Parmi les conséquences de l'augmentation de la détresse psychologique et de la diminution du sentiment de bien-être de la population étudiante, on observe une diminution de l'engagement scolaire et de la motivation et par le fait même une augmentation de l'abandon scolaire (Quigora et al., 2006 ; Scellos, 2014). On constate également que la durée réelle des parcours scolaires dépasse fréquemment celle qui est normalement prescrite. Selon les données les plus récentes du ministère de l'Enseignement supérieur, seul un tiers de la population étudiante collégiale obtient son diplôme dans les délais prévus. Le taux d'obtention est d'ailleurs à son plus bas depuis 1999 (Leduc, 2023). Ce qui amène certains chercheur·se·s à croire que les étudiant·e·s sont davantage surchargés qu'avant (MEES, 2017).

Plusieurs études démontrent que la performance scolaire est intimement liée aux notions d'engagement et de motivation (Racine, 2016 ; Dubeau et Beaulieu, 2019). Cependant, nous souhaitons, dans le cadre de cette recherche, nous éloigner de l'idée de performance scolaire en tant que telle, pour plutôt nous intéresser aux facteurs qui influencent les émotions vécues par la population étudiante. La performance scolaire, en mettant l'accent sur la réussite académique, pourrait en effet générer un large éventail d'émotions chez les étudiant·e·s : elle peut engendrer un stress important, alimenter la quête incessante de perfection et provoquer des niveaux élevés d'anxiété et de tension (Ang et Huan, 2006 ; Zakari et al., 2008). Il s'avère donc essentiel d'explorer le ressenti de la population étudiante et de cerner les facteurs qui influencent ces émotions. C'est dans cette perspective que nous allons maintenant aborder brièvement la question des émotions vécues par les étudiant·e·s.

1.3 Les émotions en contexte d'apprentissage

Depuis plusieurs décennies, les recherches menées en psychologie et en sciences de l'éducation sur l'importance et le rôle des émotions dans les apprentissages ont permis de démontrer que les émotions

ne sont pas uniquement des réactions passives, mais qu'elles participent activement à la construction du savoir (Immordino-Yang et Damasio, 2007 ; Pekrun, 2006). De nombreuses études ont montré que les émotions positives, comme l'intérêt, la fierté ou la joie, peuvent favoriser l'engagement et la motivation, tandis que les émotions négatives, telles que l'anxiété, la frustration ou l'ennui, peuvent générer du stress ou de l'évitement (Pekrun, 2006 ; Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2012). Ces constats renforcent l'idée que les processus cognitifs et émotionnels sont indissociables dans le cadre des apprentissages, ce qui confère aux émotions un rôle central dans l'expérience scolaire.

Tandis que la joie, l'excitation, l'espoir ou la fierté génèrent des émotions positives, le soulagement ou la détente peuvent les prolonger ou les modérer. Pekrun soutient que l'excitation accroît les réponses physiologiques d'éveil, comme la fréquence cardiaque, tandis que la relaxation les réduit (Pekrun, 2014). De même, si l'anxiété, la colère et la honte suscitent des émotions négatives, le désespoir et l'ennui les atténuent. Par exemple, l'anxiété accélère le rythme cardiaque, tandis que l'ennui diminue de telles manifestations d'éveil (Ibid). Les émotions positives ou négatives influencent l'apprentissage de la population étudiante en se répercutant sur son attention, sur sa motivation, sur l'usage de ses stratégies d'apprentissage et également sur sa régulation dans le processus d'apprentissage (Cuisinier, 2018 ; Pekrun, 2014, dans Espinosa, 2020).

Il est d'ailleurs important d'ajouter que les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, diffèrent considérablement d'un individu à l'autre en termes de contenu, d'intensité, de durée et de fréquence. Ces variations sont plus expliquées par l'unicité de chaque individu que par des facteurs comme la culture, l'origine ethnique, le genre, l'établissement scolaire ou la classe fréquentée (Pekrun, 2014). Il faut également considérer que les émotions ne sont pas seulement présentes au niveau de l'individu. Elles sont aussi engendrées par les conditions pédagogiques, les interactions avec les pairs ou les enseignant·e·s, ainsi que par le climat de classe dans son ensemble. Plusieurs chercheur·se·s, dont Espinosa (2020), soulignent que l'environnement éducatif émotionnel joue un rôle clé dans l'expérience d'apprentissage et peut contribuer à générer des émotions facilitatrices ou inhibitrices.

C'est ce qui incite de plus en plus de chercheur·se·s à s'intéresser aux rôles des émotions dans le domaine de l'éducation. C'est le cas de Pekrun et Linnenbrink-Garcia en 2014, ainsi que Cuisinier, Tornare et leurs collaborateur·trice·s en 2015. Dans leurs recherches, ils ont fait une proposition de catégorisation des émotions. Il y a les émotions d'accomplissement, qui sont liées à un objectif de réussite de la population

étudiante. Elles sont généralement présentes lors de la mise en pratique et la réalisation d'activités d'apprentissage. Parmi ces émotions d'accomplissement, on peut, entre autres, inclure, le plaisir, la relaxation, l'intérêt, l'ennui, la frustration, la colère. Les émotions en lien avec les réussites académiques s'apparentent à la joie, l'espoir, la fierté, la gratitude, le soulagement, tandis que les émotions en lien avec les échecs scolaires sont davantage l'anxiété, la honte, la colère, la tristesse, la déception, la détresse (Pekrun et al., 2011). Il y a également les émotions épistémiques (Silvia, 2010). Parmi ces émotions, on retrouve la surprise, la confusion, l'intérêt, l'admiration. Ces émotions tendent vers la découverte et l'exploration de la nouveauté, les apprentissages ainsi que l'acquisition de connaissances. Ces chercheur·e·s montrent bien que toutes les émotions ne se valent pas sur le plan pédagogique, et que certaines peuvent être activement mobilisées comme vecteurs d'apprentissage.

L'expérience scolaire ne se limite pas à des acquisitions cognitives, elle mobilise également un ensemble de vécus émotionnels qui façonnent le parcours des étudiant·e·s. Une part importante de la vie émotionnelle des étudiant·e·s influence directement leurs apprentissages. Les émotions d'accomplissement, telles que la fierté ou l'anxiété, modulent la motivation et la performance (Pekrun, 2006), tandis que les émotions épistémiques, comme l'intérêt ou la confusion, stimulent la curiosité et favorisent un apprentissage en profondeur (Silvia, 2010). Les émotions sociales, quant à elles, renforcent le sentiment d'appartenance et soutiennent la collaboration entre pairs, contribuant ainsi à un climat d'apprentissage favorable (Wentzel, 2017). Par ailleurs, l'équilibre émotionnel global et la santé mentale jouent un rôle déterminant dans la capacité à s'engager et à persévérer dans les études (Frajerman, 2020). La dimension sociale joue un rôle fondamental dans de nombreux processus d'acquisition de connaissances, notamment à travers les travaux en équipe et les activités d'apprentissage collaboratives. La compréhension se développe par l'imitation des comportements observés et les interactions avec les autres, non seulement grâce à la reconnaissance de ses propres émotions, mais aussi de celles des pairs. Le plaisir associé à la reconnaissance sociale et à l'acquisition de savoirs s'actualise dans les dynamiques de groupe. Ainsi, les émotions accompagnent la population étudiante, ce qui peut entraver ou favoriser les processus d'apprentissage (Pekrun et al., 2014), notamment lorsque la personne enseignante encourage les étudiant·e·s à interagir de manière positive. En reconnaissant leurs succès, elle valorise les efforts fournis, incite à la reproduction de comportements d'engagement et associe l'apprentissage à des expériences sociales positives. Cela contribue à renforcer la motivation des étudiant·e·s et à rendre l'environnement d'apprentissage plus engageant. Dans cette optique, il devient difficile d'envisager une pédagogie efficace sans intégrer pleinement la dimension émotionnelle.

1.4 Vers l'institutionnalisation du plaisir d'apprendre

Le plaisir d'apprendre tend progressivement à s'institutionnaliser, comme en témoignent plusieurs documents officiels produits par le gouvernement depuis 2017. La mise en place de la politique éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017) marque le début de la prise en compte explicite du plaisir dans les apprentissages au Québec. En tenant compte de l'ajout de la compétence 8 « Soutenir le plaisir d'apprendre » dans le référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante (MEQ, 2020), on constate que même les institutions gouvernementales reconnaissent désormais cette dimension comme importante. Le plaisir d'apprendre s'impose ainsi comme une composante de plus en plus valorisée dans les politiques éducatives contemporaines. Ce virage institutionnel manifeste une volonté de revaloriser la subjectivité des personnes apprenantes, pourtant longtemps marginalisées dans les discours sur la réussite.

1.5 Le plaisir d'apprendre

Pour mieux comprendre ce qu'est le plaisir d'apprendre, commençons par le définir : « Le plaisir est un état affectif agréable, durable, que procure la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou l'accomplissement d'une activité gratifiante » (Ouellet, 2018, p. 40). Cette définition reflète la perspective retenue ici, que vient compléter utilement celle proposée par Philippe Meirieu. Il propose une approche davantage axée sur le contexte éducatif, comme le souligne cette citation : « Le plaisir d'apprendre, c'est entre autres de mobiliser sans manipuler, de convaincre sans contraindre, d'instruire sans domestiquer » (Meirieu, 2014, p. 76). Cette approche insiste sur une posture pédagogique respectueuse de l'autonomie, qui place le plaisir comme moteur du rapport au savoir.

Ce qui tend à dire que, pour que les apprentissages soient assimilés, la cognition et le plaisir d'apprendre vont de pairs (Verdier-Gibello, 2003 ; Ouellet, 2018). C'est ce que soutient Archambault : « On ne peut espérer une assimilation réelle, et non simplement formelle, des opérations de la pensée que s'il existe des motifs proprement cognitifs, le plaisir d'apprendre pour apprendre » (Archambault, 1999, p.158). Dans une recherche sur le plaisir ressenti dans les cours, qui a été effectuée dans une université de Nouvelle-Zélande, les chercheur-se-s ont étudié des manières différentes de faire des évaluations (Mooney et Harkison, 2018). Lors d'un questionnaire auprès des étudiant-e-s, ils sont arrivés à la conclusion que les augmentations mesurables dans les résultats d'évaluations ainsi que la satisfaction des étudiant-e-s étaient liées à davantage d'expérience d'apprentissage dans le plaisir à travers des activités ludiques (Mooney et Harkison, 2018). Ils ont exprimé que le module était perçu comme amusant et stimulant. Les

résultats de cette recherche devraient encourager les professeur·e·s à intégrer différentes formes d'évaluation lors de la conception des programmes d'études (Ibid). Finalement, dans la même recherche qui s'interroge sur le plaisir d'apprendre dans l'enseignement supérieur, les chercheur·se·s arrivent à la conclusion que plus les activités d'apprentissage sont ludiques et que plus les étudiant·e·s de niveau universitaire expérimentent de plaisir en classe, plus leurs expériences d'apprentissages seront enrichies et leur engagement suscité. En fin de compte, d'après les découvertes de cette étude, il est raisonnable de mentionner que l'introduction de plus d'éléments ludiques et de jeux en salle de classe viendrait enrichir les expériences d'apprentissage des étudiant·e·s et stimulerait leur implication (Mooney et Harkison, 2018). Ces résultats renforcent l'idée selon laquelle le plaisir d'apprendre ne relève pas uniquement du climat scolaire ou de la personnalité, mais bien de décisions pédagogiques concrètes.

Une des conséquences importantes que peut engendrer le plaisir d'apprendre est de susciter un impact positif sur la rétention des étudiant·e·s, tel que le souligne le chercheur Gérard, qui s'est penché sur la question dans les lycées en France, lorsqu'il écrit :

« La raison principale qui semble pousser ces jeunes à abandonner leur scolarité est qu'à un moment donné, ils ne perçoivent plus d'intérêt à rester à l'école parce que tout simplement ils « en ont marre ». Certaines mesures qui sont prises pour apporter une solution à ces jeunes poursuivent dès lors comme premier objectif de leur permettre de redécouvrir la volonté et le plaisir d'apprendre. » (Gérard, 2001, p. 71).

On comprend donc comment les notions d'engagement et de plaisir peuvent être liées et comment le plaisir d'apprendre peut-être un outil intéressant à savoir utiliser. Mais avant de passer à la présentation de l'objectif et de la question de recherche, il nous apparaît important d'observer comment le plaisir d'apprendre se manifeste et se distingue d'un âge à l'autre à travers le parcours scolaire.

1.5.1 Le plaisir d'apprendre de l'éducation en petite enfance, à l'éducation de niveau secondaire.

Le plaisir d'apprendre est un concept clé dans le domaine de l'éducation, notamment au niveau de la petite enfance. Selon les théories de Freud, présenté par Dréano (2015), le plaisir d'apprendre est lié à différents processus psychiques et à l'épanouissement personnel. Freud croyait que l'apprentissage était lié aux pulsions et à la satisfaction du moi. Il pensait que les enfants étaient motivés à apprendre pour satisfaire leurs désirs et leurs pulsions internes (Dréano, 2015). Tandis que d'après le psychologue et spécialiste du

développement de l'enfant Jean Piaget, apprendre avec plaisir est crucial pour apprendre efficacement. Il pense que les enfants sont curieux et qu'ils aiment apprendre en faisant des activités plaisantes (Piaget, 1962). Ainsi, dès les fondements de la psychologie du développement, le lien entre plaisir et apprentissage est considéré comme essentiel, ce qui invite à s'interroger sur la continuité de ce lien tout au long du parcours scolaire.

Comme nous explique Bourgeois, Piaget souligne que le plaisir ressenti par les enfants lors des activités ludiques est un facteur fondamental pour soutenir leur curiosité et favoriser un apprentissage efficace. Il explique que le plaisir d'apprendre apparaît quand les enfants font face à des situations nouvelles et qu'ils trouvent des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. Il croit que les enfants apprennent mieux en étant actifs et en interagissant avec leur milieu, plutôt qu'en étant passifs ou en recevant des informations toutes faites (Bourgeois, 2018). Il affirme aussi que le plaisir d'apprendre est lié à la satisfaction de besoins fondamentaux, comme le besoin d'être autonome, de se sentir compétent et de se lier aux autres. Quand les enfants peuvent explorer et apprendre à leur manière, avec autonomie et le soutien de leurs camarades et de leurs professeur·e·s, ils éprouvent plus de plaisir à apprendre (Ibid). En bref, ce psychologue et spécialiste du développement de l'enfant voit le plaisir d'apprendre comme un facteur clé du développement et de l'acquisition de savoirs chez les enfants. Comme nous le souligne Verdier- Gibello (2003), Piaget recommande des méthodes pédagogiques basées sur l'activité, l'autonomie et l'interactivité, pour stimuler le plaisir d'apprendre et améliorer les résultats scolaires (Verdier-Gibello, 2003).

Le concept de plaisir d'apprendre a été largement intégré dans les approches pédagogiques, particulièrement dans l'éducation préscolaire et primaire (Ouellet, 2018). Dans cette perspective d'un plaisir d'apprendre présent à travers les différents niveaux de scolarité, il s'avère pertinent d'examiner comment ce concept se traduit dans les pratiques pédagogiques au primaire et au secondaire.

Cependant, dans le domaine de la petite enfance, plusieurs programmes éducatifs sont influencés par ce concept. L'exploration de la littérature sur le sujet tend à démontrer qu'il y a une relation entre le plaisir, la joie et les apprentissages, principalement chez les enfants, mais également chez la population étudiante plus âgée, selon Light (2002). C'est également ce que défendent les chercheur·se·s Hromek and Roffey (2009). Le plaisir et le divertissement sont reconnus comme des éléments fondamentaux et naturels du processus d'apprentissage chez les enfants. Selon les chercheur·se·s, il existerait une affinité naturelle

entre les enfants, le jeu et leur désir de s’amuser, faisant des jeux un outil pédagogique particulièrement pertinent.

Il convient également de souligner que, dans le domaine de la petite enfance, l’ouvrage *Partager le plaisir d’apprendre* (Hohmann, 2007) est reconnu institutionnellement comme une référence dans la formation des futur·e·s éducateur·trice·s. Conçu pour répondre au besoin de stimuler le développement global des enfants, cet ouvrage vise à outiller adéquatement les professionnel·le·s de la petite enfance en mettant en évidence l’importance du plaisir d’apprendre dans les environnements éducatifs destinés aux jeunes enfants. Ce modèle, valorisé dès les premières années de formation, semble toutefois perdre en légitimité à mesure que l’on progresse vers les ordres d’enseignement supérieurs, ce qui soulève une incohérence majeure dans le traitement éducatif du plaisir d’apprendre.

Le plaisir d’apprendre constitue un élément central du développement global des enfants au primaire où les pratiques pédagogiques actives et ludiques sont privilégiées pour favoriser l’engagement et la motivation intrinsèque des étudiant·e·s. Plusieurs moyens sont mis en œuvre par le personnel enseignant pour soutenir cette dynamique, notamment par l’intégration du jeu dans les apprentissages, la réalisation de projets interdisciplinaires et l’ancrage des activités dans des situations concrètes et signifiantes. Selon Brougère (2012), le jeu agit comme un médiateur puissant de l’apprentissage en facilitant l’exploration et la compréhension du monde tout en suscitant des émotions positives. L’approche par projets permet quant à elle d’impliquer les étudiant·e·s dans des tâches signifiantes qui mobilisent leur curiosité et renforcent leur sentiment de compétence (Renard, 2021). Le fait d’offrir aux étudiant·e·s des choix dans les activités ou les thématiques soutient également leur autonomie et leur engagement, ce qui est reconnu comme un levier important du plaisir d’apprendre dans la théorie de l’autodétermination (Deci et Ryan, 2002). Ces pratiques pédagogiques centrées sur les besoins et les intérêts des étudiant·e·s visent à créer un environnement d’apprentissage stimulant porteur de sens et propice à l’épanouissement personnel et cognitif. Comme le souligne Philippe Meirieu, « la découverte du plaisir d’apprendre reste l’acte fondateur de toute éducation. » (Meirieu, 2014, p.76).

Dans le contexte du secondaire, soutenir le plaisir d’apprendre représente un enjeu éducatif majeur, particulièrement à un moment où les étudiant·e·s peuvent vivre une baisse de motivation et de sentiment de compétence face à l’école. Plusieurs moyens pédagogiques sont alors mobilisés pour maintenir l’engagement des jeunes, notamment par l’approche par projets, la différenciation pédagogique et

l'intégration réfléchie du numérique. L'approche par projets permet de relier les apprentissages scolaires aux intérêts des adolescent·e·s en leur offrant des défis à relever et des occasions de collaboration qui favorisent leur motivation et leur engagement (Anadón et Gauthier, 2020). La différenciation pédagogique permet quant à elle d'ajuster les contenus et les modalités d'enseignement en fonction des besoins et des stratégies d'apprentissage de chacun·e, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et le plaisir de progresser (Youssef et Audran, 2019). Ces pratiques visent à créer un contexte d'apprentissage plus inclusif, valorisant et stimulant afin de redonner du sens à l'acte d'apprendre au secondaire. Toutefois, si la recherche valorise ces initiatives, elle reste silencieuse quant à la manière dont cette attention au plaisir évolue ou disparaît aux paliers supérieurs de l'enseignement. Ces constats permettent de mieux saisir la spécificité et la richesse des approches mises en place dès la petite enfance, où le plaisir d'apprendre demeure un axe central des interventions éducatives.

1.5.2 Le plaisir d'apprendre chez la population aux études collégiales

Comme présenté précédemment, le plaisir d'apprendre est un sujet bien présent dans les écrits portant sur l'éducation des jeunes, notamment au préscolaire, au primaire et au secondaire. Mais dès qu'on entre dans l'univers de l'enseignement postsecondaire, et plus particulièrement collégial, les recherches sur le sujet se font plus rares. Pourtant, rien n'indique que le plaisir d'apprendre s'arrête une fois qu'on quitte l'enfance. Bien au contraire : il peut devenir un levier important de motivation, de persévérance et de réussite.

Dans le champ de l'andragogie, même si le plaisir d'apprendre n'est pas toujours nommé comme tel, plusieurs travaux mettent en évidence des conditions qui lui sont favorables. Le sentiment d'autonomie, la reconnaissance de l'expérience des apprenant·e·s adultes et la possibilité de faire des liens concrets avec leur vécu sont souvent associés à un engagement plus fort (Pineau et Le Grand, 2009). La chercheuse Nadia Rousseau (2022a) souligne d'ailleurs que la relation pédagogique joue un rôle majeur dans le plaisir d'apprendre, surtout auprès des étudiant·e·s âgé·e·s de 15 à 23 ans. Quand la personne enseignante donne des retours en temps réel, valorise les échanges, propose des défis réalistes et soutient les efforts de chacun·e dans un climat bienveillant, le plaisir d'apprendre devient tangible. Ce n'est pas seulement une posture chaleureuse : c'est un vecteur d'apprentissage. Cela confirme que le plaisir n'est pas un luxe pédagogique, mais un ingrédient stratégique pouvant soutenir les apprentissages cognitifs et la motivation scolaire.

Le chercheur Philippe Meirieu (2014, 2017a,b) va dans le même sens. Il parle d'un plaisir qui naît du dépassement de soi, du droit à l'erreur sans jugement, de la fierté liée aux petites victoires. Il insiste aussi sur l'importance de ne pas exercer de pression inutile sur la performance, mais plutôt de créer un cadre où les étudiant·e·s peuvent progresser à leur rythme, avec des outils, des conseils et un regard bienveillant. D'autres chercheur·se·s comme Espinosa et ses collaborateur·trice·s (2023) ou Fave (2013) soulignent également l'impact du climat de classe, des activités motivantes et de la reconnaissance du cheminement individuel sur le plaisir d'apprendre.

Richard Viau (2009), pour sa part, propose une typologie utile pour mieux comprendre les différentes formes de plaisir en contexte éducatif. Il distingue le plaisir d'accomplissement (lié au fait de réussir une tâche ou un objectif), le plaisir de maîtrise (le sentiment de progresser et de mieux comprendre), et le plaisir de stimulation (ressenti quand l'activité est perçue comme nouvelle, engageante ou intellectuellement stimulante). Ces distinctions permettent de penser la pédagogie autrement, en diversifiant les approches pour rejoindre différents profils d'étudiant·e·s. Par exemple, un cours peut stimuler le plaisir d'accomplissement par un travail bien structuré, le plaisir de stimulation par un débat ou un jeu sérieux, et le plaisir de maîtrise par une évaluation formative personnalisée.

Ces éléments rejoignent les fondements de la pédagogie de la réussite, bien ancrée dans le réseau collégial québécois. Selon les travaux de Bourdon et ses collaborateur·trice·s (2009) ou encore ceux de Tardif (2006), la réussite passe aussi par l'engagement, le bien-être et la reconnaissance des efforts. L'objectif n'est pas seulement de « réussir » au sens académique, mais de créer un environnement dans lequel les étudiant·e·s se sentent capables, soutenu·e·s et valorisé·e·s. Quand les cours ont du sens, que les activités sont variées et que la relation avec la personne enseignante est porteuse, le plaisir d'apprendre devient un allié de la réussite. Pourtant, force est de constater que le plaisir d'apprendre reste souvent absent des indicateurs institutionnels de qualité ou de performance. Il demeure un angle mort dans les politiques d'enseignement collégial.

Dans les cégeps, ce plaisir peut émerger dans plusieurs contextes : lors de projets en équipe, dans des cours qui laissent de la place à la discussion ou à la créativité, dans des évaluations où le processus compte autant que le résultat. Mais pour que cela fonctionne, il faut que l'enseignant·e soit à l'écoute de son groupe, qu'il ou elle s'adapte, et qu'il ou elle ose sortir d'une posture uniquement transmissive. Il ne s'agit pas de tout rendre « fun », mais de créer des conditions où apprendre peut être vécu comme une

expérience positive, stimulante et valorisante. En ce sens, le plaisir d'apprendre constitue un levier pédagogique sous-exploité, mais prometteur, notamment dans une perspective de prévention de la détresse et de soutien du bien-être.

Considérant ces constats, il nous semble essentiel de mieux comprendre ces dynamiques au collégial. Prendre le temps de bien cerner les pratiques enseignantes et les leviers pédagogiques associés au plaisir d'apprendre permettra de mieux éclairer ces enjeux. Or, très peu de recherches portent spécifiquement sur la façon dont les personnes étudiantes au collégial perçoivent ce plaisir d'apprendre ni sur les conditions qui le rendent possible dans leur réalité concrète. C'est là une piste de réflexion encore peu explorée, mais riche de potentiel.

1.6 Le milieu collégial

Le réseau collégial québécois a été instauré en 1967 à la suite des recommandations du rapport Parent (1963-1966), dans le cadre d'une réforme en profondeur du système éducatif. Cette transformation s'inscrivait dans la volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur, de moderniser la formation professionnelle et de doter le Québec d'un système postsecondaire propre, distinct du modèle nord-américain. Les cégeps, acronymes de « centres d'enseignement général et professionnel », ont ainsi été créés pour regrouper les institutions catholiques, classiques et techniques en une structure publique unique. Cette réforme visait à offrir à la population un parcours accessible, uniforme, et gratuit, menant soit vers le marché du travail, soit vers l'université (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1966 ; Tardif, 1992).

Le réseau collégial constitue aujourd'hui un palier charnière dans le système d'éducation québécois, positionné entre les études secondaires et universitaires. Il regroupe deux grands types de programmes : les programmes techniques, qui mènent à une qualification professionnelle en trois ans, et les programmes préuniversitaires, d'une durée de deux ans, qui préparent à l'entrée à l'université. Cette double vocation, professionnalisation et préparation aux études supérieures, est toujours au cœur de la mission des cégeps (Ministère de l'Enseignement supérieur [MES], 2023).

En 2024, le réseau collégial québécois compte 116 établissements : 48 cégeps publics, 19 collèges privés subventionnés et 45 collèges privés non subventionnés (MES, 2023). Ces établissements se répartissent de manière inégale sur le territoire. Certaines régions, comme Montréal, concentrent plus d'une trentaine

d'établissements collégiaux, alors que d'autres régions, comme la Côte-Nord ou la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, n'en comptent qu'un ou deux. Cette répartition géographique influe directement sur l'accessibilité, la diversité des programmes offerts et la mobilité étudiante. Elle entraîne également des écarts dans les ressources disponibles, les environnements d'apprentissage et le soutien offert à la population étudiante, ce qui peut avoir un impact important sur leur expérience globale.

Les données de fréquentation les plus récentes estiment à environ 165 000 le nombre d'étudiant-e-s dans les cégeps publics à l'automne 2024, auxquels s'ajoutent environ 15 000 étudiant-e-s dans les collèges privés subventionnés et entre 10 000 et 20 000 dans les collèges privés non subventionnés (Association des collèges privés du Québec [AC PQ], 2024 ; Association des collèges privés non subventionnés [ACPNS], 2024). Cela signifie que 83% à 87% de la population collégiale fréquentent le réseau public, tandis que 13% à 17% relèvent du secteur privé.

Du point de vue des parcours de formation, les prévisions du ministère indiquent pour 2024-2025 une inscription de 83 876 étudiant-e-s dans les programmes préuniversitaires, et de 88 171 dans les programmes techniques (MES, 2023). Cette répartition, relativement équilibrée, reflète la persistance des deux orientations structurantes du système collégial.

Sur le plan sociodémographique, les données pancanadiennes les plus récentes permettent d'estimer que 58,6% des étudiant-e-s collégiaux sont des femmes cisgenres, 40,8% des hommes cisgenres, et 0,6% des personnes transgenres ou non binaires (Statistique Canada, 2024). Le groupe d'âge dominant se situe entre 17 et 24 ans, bien que les collèges privés non subventionnés accueillent souvent un nombre plus important d'adultes en formation continue ou en reconversion professionnelle (Fédération des cégeps, 2023).

Enfin, il convient de souligner que le réseau collégial joue un rôle structurant dans l'architecture de l'enseignement supérieur québécois, non seulement comme lieu de passage vers l'université ou l'emploi, mais aussi comme espace de socialisation, d'engagement étudiant et de développement identitaire. Cette dimension éducative, souvent sous-étudiée, participe à la spécificité du modèle québécois d'enseignement postsecondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2022 ; Fonds de recherche du Québec-Société et culture, 2022).

1.6.1 Le contexte actuel dans le milieu collégial

Dans les dernières années, quelques facteurs ont eu un impact considérable sur le milieu collégial. Ces événements sont susceptibles de générer du stress, de l'anxiété et de l'insécurité, autant chez les personnes étudiantes que chez les personnes enseignantes. Ces bouleversements ont notamment soulevé des préoccupations importantes concernant la santé mentale, l'adaptation pédagogique et les inégalités sociales.

La pandémie de COVID-19 a provoqué des changements majeurs dans les modalités d'enseignement, avec un passage abrupt à l'enseignement à distance, puis un retour progressif en présentiel. Ces transitions ont affecté la dynamique des classes, la motivation étudiante et le bien-être du personnel enseignant, souvent appelé à modifier ses pratiques dans l'urgence. Plusieurs recherches ont mis en évidence les effets délétères de cette période sur la santé mentale étudiante, notamment une hausse des symptômes d'anxiété, d'isolement et de démotivation (OCDE, 2021 ; OSMÉES, 2022). Malgré cet impact bien documenté, peu d'initiatives structurelles ont été mises en place pour repenser les environnements pédagogiques de manière durable, intégrant notamment la question du plaisir d'apprendre comme facteur protecteur.

Le travail des personnes enseignantes devient de plus en plus exigeant, tant en raison du temps requis pour accomplir des tâches variées autrefois dévolues à des professionnel·le·s spécialisé·e·s (St-Arnaud et al., 2000), que du fait de la détresse croissante observée chez la population étudiante collégiale, qui accroît encore la charge et les responsabilités du corps enseignant. Une étude québécoise (Houlfort et Sauvé, 2010) révèle d'ailleurs que 60% des enseignant·e·s interrogé·e·s rapportaient vivre des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois.

Il est également important de souligner que, dans certains cégeps, la population étudiante a accès à des psychologues à temps plein, alors que, dans plusieurs autres, ces services sont offerts à temps partiel, voire pas du tout. Dans certains établissements, on retrouve des travailleur·euse·s sociaux·ales, alors que, dans la majorité des autres, il n'y en a tout simplement pas. Il en va de même pour les infirmier·ère·s, les éducateur·trice·s spécialisé·e·s, les intervenant·e·s en relation d'aide ainsi que pour les services d'aide téléphonique. Or, lorsque ces ressources sont absentes ou insuffisantes, ce sont souvent les personnes enseignantes qui doivent, par défaut, pallier ces manques (Gosselin et Ducharme, 2017).

Bien que leur rôle comporte des limites claires et qu'elles soient déjà confrontées à une surcharge de travail omniprésente, les personnes enseignantes sont tout de même appelées à demeurer attentives à la détresse de leurs étudiant·e·s. Encourager des pratiques pédagogiques qui favorisent le plaisir d'apprendre apparaît primordial, dans l'objectif de contribuer au bien-être de la population collégiale en contexte d'enseignement. C'est pourquoi il importe de soutenir les personnes enseignantes dans leur réalité actuelle, sans alourdir leur tâche, mais en valorisant des approches pédagogiques porteuses de sens pour les étudiant·e·s.

1.6.2 Les particularités de la pratique enseignante au collégial

Cela suppose toutefois de bien comprendre la réalité spécifique du personnel enseignant au collégial, notamment en ce qui concerne son parcours de formation, son rapport à l'autonomie professionnelle et les conditions dans lesquelles il ou elle peut adopter de nouvelles pratiques. Une des grandes particularités de ce corps enseignant est qu'il n'a pas l'obligation d'avoir une formation en pédagogie pour enseigner à cet ordre d'enseignement.

Comme mentionné précédemment, les cégeps ont été créés dans un contexte de regroupement d'institutions disciplinaires. Cette logique s'est traduite, dès les débuts, par l'embauche de spécialistes plutôt que de pédagogues formé·e·s, ce qui explique l'absence de formation pédagogique obligatoire pour le personnel enseignant collégial (Avignon, 2017). C'est d'ailleurs à l'époque de la réforme Robillard, en 1993, que l'approche par compétences a fait son apparition dans les cégeps, avec l'objectif explicite de former une main-d'œuvre répondant aux besoins du marché du travail (Avignon, 2017). C'est dans ce contexte que les premières formations en pédagogie destinées au personnel enseignant collégial ont été mises en place (ibid.).

Certains membres du corps enseignant pourraient percevoir le plaisir d'apprendre comme un objectif secondaire, ce qui souligne l'importance d'un arrimage respectueux avec leur autonomie professionnelle. Il s'agit d'un enjeu central pour le personnel enseignant au collégial. Ce besoin d'autonomie est d'ailleurs au cœur des revendications syndicales de regroupements, tels que la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) et la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). À titre d'exemple, la FNEEQ souligne « [...] l'inscription d'une annexe sur la liberté académique, un gain historique qui protégera notre autonomie professionnelle » (FNEEQ, 2022, p. 16).

Ainsi, toute démarche visant à promouvoir le plaisir d'apprendre doit reconnaître et respecter cette autonomie, faute de quoi elle risque d'être perçue comme une ingérence plutôt que comme un soutien.

Il importe donc d'être sensible à cette réalité en reconnaissant la complexité du rôle enseignant et la diversité des postures professionnelles. Une ouverture au dialogue, fondée sur le respect de l'autonomie pédagogique, apparaît essentielle pour envisager des pratiques favorisant le plaisir d'apprendre. Une telle approche pourrait rejoindre autant les personnes enseignantes déjà engagées dans cette perspective que celles qui, à travers l'expérimentation ou la réflexion, pourraient en percevoir les bénéfices. Cela permettrait de mettre en valeur la richesse des pratiques existantes tout en stimulant une réflexion collective autour d'un levier pédagogique encore largement sous-exploré.

1.7 L'idéation du projet de recherche

Cette recherche prend appui sur un ensemble de constats préoccupants rapportés dans la littérature scientifique quant à l'état de bien-être de la population étudiante aux études collégiales. Plusieurs recherches récentes ont mis en évidence une hausse marquée de la détresse psychologique chez les étudiant·e·s du postsecondaire, accompagnée d'un désengagement croissant, d'une démotivation et d'un sentiment d'épuisement face aux exigences scolaires (Grégoire et al., 2016 ; Martineau et al., 2017 ; Gosselin et al., 2017 ; Hamel et al., 2021). Parallèlement, les établissements collégiaux se trouvent confrontés à une demande accrue de services psychosociaux, à laquelle ils peinent à répondre en raison de contraintes structurelles et de ressources limitées (Fédération des cégeps, 2018 ; ORES, 2019).

Dans ce contexte, il devient essentiel de porter attention à des avenues complémentaires aux services traditionnels, notamment en revalorisant certains leviers pédagogiques souvent négligés. Plusieurs recherches soulignent que les émotions vécues en contexte d'apprentissage et en particulier le plaisir d'apprendre, peuvent exercer une influence significative sur la motivation, l'engagement, la persévérance et même la santé mentale (Pekrun et al., 2014 ; Meirieu, 2014 ; Rousseau, 2022a,b,c). Le plaisir d'apprendre apparaît ainsi comme un levier prometteur, mais encore peu exploré dans le contexte collégial québécois. Cela témoigne d'un angle mort important dans la compréhension actuelle de l'expérience étudiante.

1.8 Le problème de recherche

Cette recherche s'intéresse à l'état de bien-être de la population étudiante collégiale, à la lumière d'un constat préoccupant : l'accroissement de la détresse psychologique chez les étudiant·e·s en enseignement supérieur. Plusieurs chercheur·se·s, dont Grégoire (2016), Hamel (2021) et Gosselin (2017), ont mis en évidence des symptômes récurrents chez les étudiant·e·s collégiaux et universitaires, notamment l'anxiété, le désintérêt et le désengagement.

Grégoire et ses collaborateur·trice·s ont également observé une augmentation marquée des demandes de services psychosociaux, avec près du tiers des étudiant·e·s présentant des signes de détresse psychologique, ce qui engendre des répercussions significatives sur leur motivation, leur engagement et leur bien-être global (Grégoire et al., 2016). Gosselin et al. (2017) rapportent, pour leur part, des données particulièrement préoccupantes, indiquant des taux élevés d'anxiété, de détresse psychologique et de pensées suicidaires chez la population étudiante collégiale. Leurs travaux soulignent aussi d'importantes disparités dans l'accès aux services psychosociaux d'un établissement à l'autre.

Par ailleurs, Hamel et ses collaborateur·trice·s (2021), à travers une métaanalyse, identifient plusieurs facteurs associés à la détresse psychologique des étudiant·e·s, notamment le sexe, l'âge, le statut socioéconomique et le niveau de soutien social. Malgré les efforts déployés, les établissements postsecondaires peinent à répondre à la demande croissante en matière de soutien psychosocial.

Plusieurs spécialistes s'entendent d'ailleurs pour dire que se concentrer uniquement sur l'intervention individuelle auprès des personnes en difficulté n'est ni la stratégie la plus efficace ni la plus durable pour promouvoir la santé mentale en milieu d'enseignement (INSPQ, 2017, dans CAPRES, 2018).

Bien que limité·e·s dans leur rôle et déjà confronté·e·s à une surcharge de travail, les personnes enseignantes jouent néanmoins un rôle important. Il est essentiel qu'elles soient sensibilisées à la détresse vécue par leurs étudiant·e·s, afin de contribuer, dans la mesure de leurs moyens, à l'optimisation des expériences positives vécues en classe (Pekrun et al., 2014). C'est en tenant compte de l'ensemble des particularités de la pratique enseignante au collégial que ce problème est abordé.

Dans cette optique, il devient pertinent de se pencher sur le rôle que peut jouer le plaisir d'apprendre dans la dynamique émotionnelle des étudiant·e·s, en envisageant cette dimension comme un levier d'action

durable pour le bien-être éducatif. La littérature met en évidence la nécessité d’une approche à la fois compréhensive et pragmatique, capable de mieux cerner les phénomènes vécus par les étudiant-e-s tout en orientant des pistes d’action (Cajaiba et Avenier, 2016 ; Le Moigne, 2007).

En ce sens, le plaisir d’apprendre apparaît à la fois comme un enjeu empirique, dans la mesure où il a fait l’objet de peu de recherches dans le contexte collégial, et comme un enjeu pratique, puisqu’il est susceptible de constituer un levier pertinent pour atténuer la détresse psychologique vécue par la population étudiante (Chevrier, 2000 ; Van Der Maren, 1995, 2003).

1.9 Les buts de la recherche

Comprendre l’expérience étudiante au collégial suppose d’examiner les perceptions que les étudiant-e-s ont de leur bien-être, de leur plaisir d’apprendre, de leur motivation et de leur engagement scolaire. Bien que distinctes, ces dimensions sont interreliées et constituent des aspects fondamentaux de leur parcours éducatif. Explorer les facteurs qui, selon les étudiant-e-s, influencent ces dimensions, ainsi que la manière dont elles s’articulent (Pekrun et al., 2014 ; Rousseau, 2022a,b,c) pourrait permettre de mieux saisir les dynamiques éducatives vécues au quotidien.

Les perceptions étudiantes concernant leur bien-être, leurs préférences pédagogiques, les éléments qu’ils considèrent comme favorables ou défavorables à leur expérience éducative, ainsi que leurs états perçus de plaisir, de motivation et d’engagement en contexte d’apprentissage (Gosselin et al., 2017) pourraient offrir un éclairage précieux sur leur réalité. Ces perceptions sont d’autant plus importantes à considérer qu’elles orientent directement la manière dont les étudiant-e-s s’impliquent dans leur parcours scolaire, notamment lorsque des niveaux élevés de détresse psychologique sont signalés (Grégoire et al., 2016 ; Hamel et al., 2021).

Il devient dès lors essentiel de documenter ces facteurs perçus comme influents, tout en portant attention aux interactions qu’entretiennent entre elles ces différentes dimensions : bien-être psychologique, motivation scolaire, plaisir d’apprendre et engagement dans les études. La reconnaissance des conditions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles perçues comme favorables ou défavorables à l’expérience éducative globale s’inscrit dans cette même logique d’analyse, comme le souligne le CAPRES (2018).

Par ailleurs, ces perceptions peuvent varier selon des caractéristiques sociodémographiques telles que le genre, le type de programme d'études ou le nombre de sessions complétées au collégial. Ces éléments contextuels permettent de mieux comprendre les trajectoires différenciées des étudiant·e·s et leurs besoins particuliers, ce que confirment les analyses de Martineau et al. (2017).

En articulant ces différentes dimensions, il deviendrait possible de dégager des tendances révélatrices et de nourrir une réflexion sur les environnements d'apprentissage, les modes d'évaluation et les pratiques pédagogiques les plus susceptibles de soutenir le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement. Une telle approche appelle à une attention accrue aux besoins, aux perceptions, aux émotions et à l'expérience globale vécue par la population étudiante collégiale.

1.10 La question de recherche

Cette recherche vise à décrire les pratiques qui favorisent le bien-être et le plaisir d'apprendre au collégial, afin de mieux comprendre comment le corps enseignant peut y contribuer. En s'appuyant sur des données empiriques centrées sur le plaisir d'apprendre, elle cherche à éclairer les liens entre bien-être, plaisir d'apprendre, motivation et engagement chez la population étudiante collégiale. La question générale de recherche est donc la suivante :

Dans quelle mesure les pratiques mises en œuvre au collégial influencent-elles le plaisir d'apprendre et le bien-être de la population étudiante?

CHAPITRE 2

Le cadre conceptuel

Cette recherche s'appuie sur un ensemble de concepts fondamentaux pour comprendre l'expérience éducative de la population étudiante au collégial. Parmi ceux-ci, le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement scolaire sont définis de manière distincte, tout en étant considérés dans leur interaction. Ces notions, largement étudiées dans les sciences humaines, permettent d'appréhender l'apprentissage comme une expérience à la fois cognitive, affective, sociale et contextuelle.

Le cadre conceptuel qui suit vise à poser les bases théoriques nécessaires à l'analyse des perceptions étudiantes. Il s'ouvre d'abord sur une présentation du bien-être scolaire, en mettant en lumière ses différentes dimensions et ses effets sur l'expérience éducative. Cette section permet de situer le bien-être dans une perspective éducative, en lien avec les conditions d'apprentissage et le climat scolaire. La section suivante est consacrée au plaisir d'apprendre, considéré comme une composante essentielle de l'engagement intellectuel et affectif des étudiant·e·s. Cette partie examine les éléments qui contribuent à rendre les apprentissages agréables, signifiants et motivants. Ensuite, la motivation scolaire est abordée à travers les principaux modèles théoriques qui permettent de comprendre les mécanismes à l'origine de l'investissement étudiant. Cette section traite également des facteurs qui influencent la qualité de la motivation dans le contexte collégial. Enfin, la dernière section porte sur l'engagement scolaire, défini selon ses dimensions comportementales, affectives et cognitives. Elle explore les conditions pédagogiques et relationnelles qui soutiennent une participation active et durable dans les activités d'apprentissage.

L'ensemble de ces sections permet d'élaborer un cadre d'analyse cohérent et structuré, à partir duquel seront examinées les perceptions étudiantes recueillies dans le cadre de cette recherche.

2.1 La présentation des concepts et leur interaction

Le bien-être, la motivation, l'engagement et le plaisir d'apprendre sont des concepts qui émergent de la psychologie. Le plaisir est un état qui émane de soi. Comme le précisent Barus-Michel et ses collaborateur·trice·s (2016), « le plaisir est le contraire de la douleur. Il correspond à un état émotionnel agréable né spontanément d'une situation donnée, de la satisfaction d'un désir ou de la perspective de cette satisfaction. Physique, psychique ou intellectuel, il concerne tous les âges et est, comme le désir, indispensable à l'équilibre d'un être humain » (Barus-Michel et al., 2016 p.52). Cette conception a en partie

guidé l'orientation retenue pour ce travail de recherche, notamment en explorant les différentes perceptions du plaisir d'apprendre. Cela justifie l'importance d'aller à la rencontre de la population étudiante concernée, afin de tenir compte d'un éventail le plus large possible de facteurs susceptibles d'influencer leur parcours académique.

Bien qu'ils émergent du domaine de la psychologie, le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement sont également des concepts qui ont été étudiés par différentes disciplines des sciences humaines, comme la sociologie, la philosophie, l'anthropologie, l'histoire, la pédagogie et l'éducation. Dans plusieurs domaines, la quête du bonheur et du bien-être se réalise dans une perspective traditionnellement hédonique. Le bien-être est donc associé au plaisir, à la satisfaction et au bonheur, la recherche de ce bonheur par l'individu « étant considérée comme le principe motivant l'activité humaine » dans cette vision plus traditionnelle (Florin et Guimard, 2017, p. 20).

Dans les écrits, il semble plutôt complexe de dissocier la motivation et le plaisir d'apprendre, puisque les facteurs qui suscitent la motivation sont régulièrement interreliés, comme la perception de la valeur de la tâche, la perception d'autonomie et de contrôle, ainsi que la perception du sentiment de compétence et du sentiment d'efficacité personnelle. Dans le contexte de l'éducation supérieure, ces dimensions influent sur des aspects tels que l'implication, l'adoption de comportements, l'engagement, l'intérêt et la participation (Deci et Ryan, 1985; Dubeau et Beaulieu, 2019). Le plaisir d'apprendre et l'engagement scolaire sont également interdépendants, se nourrissant mutuellement pour créer un environnement éducatif positif et productif. Les personnes enseignantes peuvent jouer un rôle crucial en adoptant des approches pédagogiques qui favorisent le plaisir d'apprendre, ce qui stimule l'engagement de la population étudiante (Deci et Ryan, 2000 ; Dubé et Sénécal, 2009). C'est à partir de cette perspective d'influence réciproque que s'articulent les définitions des concepts retenus dans ce cadre théorique.

Il y a également un grand pan social dans le cœur de cette recherche, puisque, dans le choix du verbe « partager » le plaisir d'apprendre, il y a d'autres individus que soi. Ce choix implique que ça ne soit pas un processus unidirectionnel. Il s'agit donc en partie d'un processus qui découle d'interactions sociales. On peut définir les interactions sociales comme : la manière dont deux individus ou plus interagissent, en effectuant des actions qui se déroulent plus ou moins simultanément, en réaction à l'autre ou aux autres, en reconnaissant leur différence mutuelle et en étant à leur tour reconnus (Fortier et Noël, 2018). Les interactions constituent un concept central en sociologie, notamment dans l'analyse des dynamiques

sociales. Elles sont également au cœur des contextes éducatifs, où elles se manifestent quotidiennement. Les relations entre les personnes étudiantes et les personnes enseignantes, désignées sous le terme de relation étudiant-e-enseignant-e (RÉE), de même que les interactions entre pairs, sont omniprésentes dans les environnements d'apprentissage. Elles constituent des éléments structurants de l'expérience éducative, susceptibles d'influencer des dimensions telles que le bien-être, le plaisir d'apprendre, l'engagement et la motivation. Selon Rousseau (2022a), la RÉE englobe l'ensemble des échanges verbaux et non verbaux entre les personnes étudiantes et enseignantes, qu'ils soient de nature affective, cognitive ou pédagogique, et qui contribuent à instaurer un climat propice à l'apprentissage.

2.2 Le bien-être

Le bien-être est un concept complexe à définir, comme l'explique Fave : « la difficulté à définir le bonheur et le bien-être réside avant tout dans le fait que ces termes ne sont pas neutres ni d'un point de vue culturel ni d'un point de vue psychologique » (Fave, 2013, p. 42).

Dans le référentiel sur le bien-être de AuCoin et al. (2019) élaboré par l'équipe du RÉVERBÈRE, un réseau pancanadien francophone de chercheur-se-s d'universités, qui s'appuie sur une démarche de recherche-développement et qui est diffusé en libre accès, on subdivise le bien-être en trois. Tout d'abord, le bien-être caractéristique de l'étudiant-e, qui réfère aux prédispositions de l'étudiant-e-s, à ses valeurs, sa personnalité et ses caractéristiques propres. Le plaisir est considéré ici comme étant un résultat. Cela représente un facteur de réussite sur lequel l'école n'intervient pas, c'est-à-dire, que ce bien-être dépend entièrement de l'étudiant-e-s (Ibid). La seconde perspective du bien-être est celle axée sur la réalisation de soi. Elle correspond à l'atteinte d'un but qui vient satisfaire au moins un des trois besoins psychologiques fondamentaux (besoin d'autonomie, besoin de compétence et besoin de relation à autrui). Le troisième aspect de cette division du bien-être est le bien-être holistique émancipateur. Cette forme du bien-être constitue un processus dynamique qui est interdépendant des relations entre les individus, les groupes et les pratiques sociales. Il permet d'actualiser le potentiel des étudiant-e-s de manière à ce qu'il puisse contribuer au bien-être de sa collectivité. Il représente également le dessein vers la réussite éducative (Borri-Anadon et al., 2021).

Selon le guide, « Le bien-être et la réussite en contexte de diversité » conçu par le RÉVERBÈRE, il existe plusieurs perspectives pour traiter du bien-être (Borri-Anadon et al., 2021). Le bien-être peut être interprété comme une caractéristique individuelle de l'étudiant-e-s, et cela peut être lié à une perspective

tout aussi personnelle du bien-être. Certains chercheur-se-s considèrent que le bien-être individuel est propre à l'étudiant-e-s, ou à sa personnalité et ses traits qui prédisent sa capacité à se sentir bien (Bradshaw et al., 2011). Dans ce cadre, le bien-être est associé au plaisir en tant qu'aboutissement (Graham et al., 2017 ; Soutter, 2011 ; Wyn et al., 2017). Il faut également tenir compte que cette vision du bien-être intègre des attentes externes à l'étudiant-e-s telles que la pression de performance (Laguardia et Ryan, 2000).

En parallèle, il y a une perspective du bien-être axée sur la réalisation personnelle qui est liée à l'accomplissement personnel (Laguardia et Ryan, 2000). Selon cette approche, le bien-être authentique nécessite que l'individu satisfasse l'un des trois besoins psychologiques fondamentaux : autonomie, compétence et connexion avec autrui. Ici, le bien-être découle de l'engagement de l'étudiant-e-s, en fonction de sa capacité et son autodétermination à agir tout en considérant les facteurs environnementaux et sociaux (Fouquet-Chauprade, 2014 ; Guimard et al., 2015 ; Laguardia et Ryan, 2000). Plus simplement, on peut définir le bien-être comme : un état de santé émotionnelle, mentale et physique positif qui permet à l'étudiant-e-s de fonctionner au meilleur de ses capacités dans le cadre scolaire (Espinosa et al., 2023).

Différentes études ont révélé trois formes de bien-être interconnectées, influencées par la théorie de la reconnaissance d'Honneth (2000) : la prise en compte des besoins individuels, l'exercice des droits et la possibilité d'agir pour soi-même et pour les autres (Graham et al., 2017 ; Powell et al., 2018 ; Thomas et al., 2016). Le bien-être et la réussite éducative varient d'ailleurs en fonction des contextes et dépendent des interactions entre les individus et les groupes (Wyn et al., 2017).

Une vision holistique du bien-être, inspirée des principes autochtones, le considère comme une image positive de soi, équilibrant les dimensions mentales, physiques, spirituelles et émotionnelles (Borri-Anadon et al., 2021). Le climat scolaire est également crucial, reflétant les impressions partagées par les étudiant-e-s et les enseignants sur l'environnement scolaire (Baudoin et Galand, 2018 ; Cohen et al., 2009). Les attitudes envers la diversité, l'engagement pour l'équité, les relations entre les acteurs de la communauté éducative et le soutien à la construction identitaire sont des éléments clés du bien-être holistique et de la réussite éducative (Archambault et al., 2018). Dans le contexte du bien-être subjectif de la population étudiante, les relations occupent une place importante. Elles figurent parmi les repères qui servent de fondement à la modélisation de ce bien-être. À titre d'exemple, le modèle élaboré par Konu et

son équipe (Konu et al., 2002a, 2002b ; Puolakka et al., 2014) met en évidence l'importance des relations sociales au sein de l'école, incluant celles entre enseignants et élèves ainsi qu'entre pairs (Espinosa et al., 2023).

En ajoutant la santé à ces trois besoins fondamentaux - avoir, aimer et être - on obtient les éléments clés du bien-être, défini par ces chercheur-se-s comme la satisfaction d'au moins trois de ces besoins (Espinosa et al., 2023 ; Beaudoin et Espinosa, 2022). Ces verbes proviennent du modèle du bien-être à l'école proposé par Konu et Rimpelä (2002), puis repris et adapté dans le contexte québécois par Beaudoin et Espinosa (2022) ainsi que par Espinosa et al. (2023), qui en font les quatre composantes essentielles du bien-être scolaire.

En ce qui a trait aux conditions scolaires liées au besoin associé au verbe « avoir », celles-ci englobent d'abord l'environnement physique autour de l'école et les équipements matériels à l'intérieur (sécurité, confort, bruit, ventilation, température), puis l'environnement d'apprentissage (taille des groupes, salle de sport, emploi du temps, équipes sportives, activités parascolaires, sanctions éventuelles), et enfin les services offerts à la population étudiante (psychologue, travailleur social, soins de santé, conseillers pédagogiques) (Espinosa et al., 2023 ; Beaudoin, et Espinosa, 2022 ; Marsollier, 2017).

Lorsqu'on s'intéresse aux conditions scolaires sur lesquelles les personnes enseignantes peuvent exercer une influence, il devient pertinent de viser la création d'un environnement d'apprentissage positif, en formulant des consignes, attentes et objectifs clairs, en faisant preuve de flexibilité, d'ouverture et d'adaptabilité, et en recourant à des outils technologiques stimulants et appropriés.

Lorsqu'il est question des relations sociales, on fait référence au contexte social d'apprentissage associé au verbe « aimer ». Cela comprend la relation pédagogique (les interactions entre enseignants et élèves), les dynamiques de groupe, les problématiques d'intimidation ou de harcèlement, les liens entre pairs, les relations entre l'école et le cercle social, la conciliation travail-études, les processus décisionnels dans l'établissement ainsi que le climat scolaire (Rousseau, 2018 ; Rousseau, 2022a,b ; Beaudoin et Espinosa, 2022 ; Espinosa et al., 2023).

Parmi ces composantes, la relation pédagogique est centrale, et c'est aussi celle sur laquelle la personne enseignante exerce le plus d'influence. Par une relation pédagogique positive, elle peut favoriser un environnement inclusif, encourager la communication ouverte, individualiser les apprentissages, se rendre

accessible, demeurer attentive aux besoins de ses groupes, stimuler la collaboration et assurer une gestion de classe efficace (Mongrain, 2023).

En ce qui concerne les moyens d'épanouissement personnel, associé au terme « être », cela correspond aux opportunités que les établissements collégiaux offrent pour favoriser le développement personnel de la population étudiante. Chaque étudiant-e doit être considéré.e comme un membre important de la communauté scolaire, avec la possibilité de participer aux décisions, d'exprimer des initiatives et de vivre des expériences d'apprentissage positives pour soutenir leur épanouissement (Brault et al., 2008 ; Beaudoin et Espinosa, 2022 ; Espinosa et al., 2023). C'est aux enseignants et enseignantes de fournir des opportunités pour permettre à la population étudiante de développer son autonomie, de fournir du soutien le plus personnalisé possible, d'encourager la diversité des opinions et l'inclusion, c'est de permettre de développer des savoir-être qui seront transposés dans le quotidien, c'est de susciter l'implication dans la communauté, c'est d'utiliser des méthodes pédagogiques variées et interactives, et enfin c'est d'encourager la vision à long terme, dans une perspective de formation intégrale favorisant le bien-être et la réussite éducative. Ce qui renvoie à l'état physique, psychologique et somatique de l'étudiant-e, associé au terme « santé », incluant les divers états et symptômes de santé avec lesquels l'étudiant-e doit composer et partager au cours de son expérience scolaire (Romo et al., 2019; Espinosa et al., 2023).

Les émotions positives occupent une place essentielle dans l'expérience éducative. Selon la théorie de Fredrickson (2001), elles permettent d'élargir le champ attentionnel et de renforcer les ressources individuelles, ce qui favorise l'apprentissage, l'engagement et la résilience. En contexte d'apprentissage des langues, Dewaele, Botes et Meftah (2023) ont observé que le plaisir est lié à une amélioration des performances, tandis que l'anxiété et l'ennui ont un effet limitant. Le flow, en tant qu'état d'engagement émotionnel positif, peut ainsi jouer un rôle modulateur important dans la qualité de l'expérience éducative, en atténuant les émotions négatives et en consolidant les sentiments de compétence et de maîtrise.

De façon plus spécifique, le modèle de Konu (2002) repris par Rousseau (2023) divise le concept de bien-être en quatre catégories distinctes : les conditions scolaires (conditions matérielles et environnement physique de l'école), les relations sociales (interactions sociales, relations enseignant-élève, relations entre pairs, dynamiques de groupe, phénomènes d'intimidation, interactions-école-familles, climat scolaire, prises de décision à l'école), les moyens d'épanouissement personnel (opportunités offertes par l'école

pour l'épanouissement individuel, l'engagement, la motivation) et l'état de santé (état physique et psychologique de l'élève). Cette modélisation du bien-être est celle qui sera principalement mise de l'avant dans cette recherche, puisqu'elle servira de guide pour la modélisation du concept du plaisir d'apprendre.

Le schéma ci-dessous est une représentation inspirée des quatre dimensions du bien-être scolaire selon le modèle de Konu (2002), adapté par Rousseau (2023) :

Figure 2.1 Modélisation du bien-être, inspirée des modèles de Konu (2002) et de Rousseau (2023)



2.3 Le plaisir d'apprendre

Il existe plusieurs perspectives existantes sur le concept du plaisir d'apprendre. Ci-dessous sont présentées celles qui rejoignent les objectifs que nous souhaitons atteindre par la réalisation de ce projet de recherche. Il a été difficile de trouver de l'information précise sur l'étymologie du terme « plaisir d'apprendre ». Il s'agit d'une expression relativement récente dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie, popularisée dans les années 1970 et 1980 en lien avec le développement de méthodes pédagogiques plus interactives et d'une approche centrée sur l'étudiant-e (Jonnaert, 2009).

Certains ouvrages suggèrent que l'origine du concept pourrait néanmoins se retrouver dans des textes anciens traitant d'éducation et d'apprentissage. On y aborde souvent la joie et le plaisir de découvrir de nouvelles connaissances et de chercher à comprendre le monde. À titre d'exemple, le philosophe Aristote mentionne déjà en 384-322 av. E.-C. que l'apprentissage peut être source de plaisir et de satisfaction. Dans *L'Éthique à Nicomaque*, il affirme que « tous les hommes désirent naturellement savoir » et que « le savoir est une chose naturellement plaisante ». Dans *La Politique*, il ajoute : « nous aimons apprendre, non pas pour l'utilité qu'on peut en tirer, mais parce que c'est une jouissance » (Aristote, 1995 et 2004).

Le plaisir d'apprendre peut être défini comme un état émotionnel positif qu'on associe à l'apprentissage et qui se caractérise par des sentiments de satisfaction, d'engagement, de curiosité et d'accomplissement (Ryan et Deci, 2019). Cet état est considéré comme important pour la motivation et l'engagement des étudiant·e·s dans leur processus d'apprentissage (Pekrun, Elliot et al., 2009). D'autres travaux issus des mêmes courants précisent qu'il s'agit d'« un état de satisfaction et de contentement subjectif que l'on ressent lorsqu'on est engagé dans une activité d'apprentissage autodéterminée, perçue comme pertinente et significative » (Deci, Koestner et al., 1999, p. 634). Le plaisir d'apprendre, c'est également favoriser l'expérience de l'apprentissage en tant qu'activité sociale et culturelle (Meirieu, 2014), et donner un sens à ce que l'on apprend.

Les chercheur·se·s associent souvent cet état de satisfaction à la perception qu'a l'étudiant·e·s de lui-même, notamment lorsqu'il progresse dans l'acquisition de nouvelles compétences. Le plaisir d'apprendre est aussi lié à la capacité de relever des défis que l'on s'est soi-même fixés, à un sentiment d'accomplissement, de contrôle sur ses apprentissages, et à une réduction du stress ou de l'anxiété (Pekrun et al., 2009 ; Honicke et Broadbent, 2016).

En lien avec la vision de ce projet de recherche, il est intéressant de souligner que le plaisir d'apprendre peut entraîner des effets positifs sur la réussite scolaire. Bien que nos visées concernent d'abord l'engagement et la motivation, plusieurs recherches associent aussi le plaisir d'apprendre à une meilleure performance académique et à un plus grand bien-être psychologique (Honicke et Broadbent, 2016). Les étudiant·e·s qui éprouvent du plaisir dans leurs tâches scolaires sont plus motivés, plus enclins à s'engager et obtiennent généralement de meilleurs résultats (Fredricks, Blumenfeld et al., 2004). Étant donné que la réussite scolaire demeure une préoccupation importante du corps enseignant, il est pertinent de le mentionner pour susciter leur intérêt envers les résultats de cette recherche.

De façon plus spécifique, le modèle de Konu (2002), repris par Rousseau (2023), divise le concept de bien-être en quatre dimensions interdépendantes : les conditions scolaires, les relations sociales, les moyens d'épanouissement personnel et l'état physique. Cette modélisation, figure 2.2, utilisée ici comme cadre conceptuel, permet de penser le plaisir d'apprendre comme une expérience transversale pouvant se déployer dans chacune de ces sphères.

Dans la sphère des conditions scolaires, le plaisir d'apprendre peut émerger lorsque l'environnement matériel et physique est jugé favorable : la taille des groupes, installations adéquates, laboratoires modernes, classes lumineuses et bien entretenues. L'offre de programmes comme le sport-études ou la diversité des activités parascolaires y contribue également.

La dimension des relations sociales joue un rôle tout aussi déterminant. Des relations saines entre pairs, une relation pédagogique positive avec la personne enseignante, l'existence de politiques contre l'intimidation et la prise en compte de l'opinion des étudiant-e-s sont autant de facteurs qui influencent la capacité à vivre et à partager le plaisir d'apprendre. Pour que les apprentissages aient du sens, ils doivent correspondre aux champs d'intérêt de la population étudiante, mobiliser leurs compétences, stimuler l'acquisition de nouveaux savoirs et les aider à atteindre leurs objectifs. Cette dynamique est étroitement liée au plaisir d'apprendre et au bien-être psychologique (Morin, 2007).

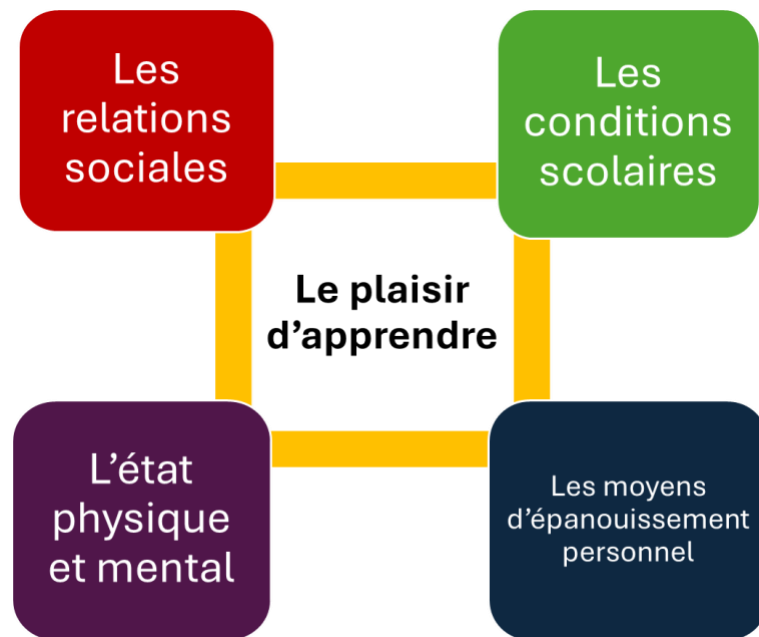
Considérant l'influence marquée de la relation pédagogique, il est essentiel de mettre en valeur les pratiques qui la rendent favorable. Chaque parole ou action de la personne enseignante peut avoir un effet, positif ou négatif, sur la motivation, l'engagement et le sentiment de compétence de l'étudiant-e (St-Arnaud, 2009 ; St-Germain, 2016).

Le cégep joue également un rôle dans l'épanouissement personnel des étudiant-e-s, en leur offrant des occasions de développement sur les plans académique, sportif et culturel. L'engagement est souvent reconnu et valorisé par des mentions formelles inscrites au diplôme, relevant d'une motivation extrinsèque. Par ailleurs, diverses mesures institutionnelles visent à favoriser l'autodétermination et à susciter le plaisir d'apprendre en accordant une valeur significative aux tâches proposées. Pour Perrenoud (2004), cette satisfaction issue du plaisir occupe une place centrale dans les courants proches de l'éducation nouvelle, qu'elle prenne la forme du plaisir d'acquérir de nouvelles connaissances ou de celui de s'investir dans des activités stimulantes.

Enfin, même si le plaisir d'apprendre n'a pas d'effet direct sur la santé physique, il est reconnu pour ses bienfaits sur la santé psychologique (Rousseau, 2013). Le bien-être peut être perçu comme un état de plaisir subjectif et de satisfaction face à la vie et à sa propre réalisation (Diener, 1984). Dans cette perspective, le plaisir d'apprendre, en contribuant à une amélioration de l'état de bien-être général, peut indirectement participer à un meilleur équilibre de santé globale.

Le schéma suivant illustre les quatre dimensions du bien-être selon le modèle de Konu (2002), tel qu'adapté par Rousseau (2023), et permet de visualiser la structure conceptuelle sur laquelle s'appuie la présente recherche pour modéliser le plaisir d'apprendre.

Figure 2.2 Modélisation du plaisir d'apprendre, inspirée des modèles du bien-être de Konu (2002) et de Rousseau (2023)



2.3.1 Le plaisir d'apprendre aux études collégiales.

Lorsqu'on tente de trouver les raisons qui amènent la population étudiante à se désengager, ce sont sensiblement les mêmes causes qui ressortent. Les travaux de Brault-Labbé et Dubé (2010), du Conseil supérieur de l'éducation (2008) ainsi que de Sauvé et de l'équipe de recherche (2020) montrent que le désengagement des personnes étudiantes découle d'une combinaison de facteurs personnels et contextuels (Brault-Labbé et Dubé, 2010 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2008)). Le stress, l'isolement, les difficultés scolaires et un manque de soutien ou de sens fragilisent la motivation et la persévérance. Ces études rappellent que la qualité des relations pédagogiques et des dispositifs d'accompagnement joue

un rôle déterminant dans le maintien de l'engagement et la réussite au collégial et à l'université (Sauvé, Bégin et al, 2020). Lorsqu'il est question de désengagement, il n'est pas automatiquement question d'abandon scolaire. Il s'agit plutôt d'une des conséquences du désengagement.

Les chercheur-se-s s'entendent pour dire que cette baisse de l'engagement est devenue problématique. Des chercheur-se-s, Zaffran et Aigle, soutiennent que le phénomène social qu'est devenu le décrochage universitaire témoigne d'un désengagement de plus en plus important de la population étudiante postsecondaire dans leur parcours académique (Zaffran et Aigle, 2020).

Considérant que le plaisir d'apprendre pourrait être envisagé comme un des éléments clés pour susciter la motivation et l'engagement de la population étudiante dans leur processus d'apprentissage, il va de soi que ces concepts doivent être abordés.

Certaines recherches récentes permettent d'approfondir la compréhension du lien entre plaisir d'apprendre et expérience optimale. Zhang, Dai et Wang (2020) suggèrent que le plaisir agit comme médiateur entre la motivation d'apprentissage et la performance en langue seconde (Tian, 2025). Cette idée rejoint la théorie du flow, développée par Csikszentmihalyi (1990), selon laquelle une immersion concentrée dans une activité signifiante peut générer un sentiment de maîtrise, d'autonomie et de satisfaction profonde. Cette perspective ouvre la voie à une exploration du plaisir d'apprendre comme vecteur possible d'un engagement authentique et durable dans les apprentissages.

2.4 La motivation scolaire

Le mot motivation provient du latin « movere » ou « motivus » dont la signification est de se déplacer, d'être en mouvement, d'être mobile. Des chercheur-se-s comme Vianin (2007), Pantanella (1992), Aubert (1994), Decker (1988), Auger et Bouchelart (1995), ainsi que Hull et Houssaye cités dans Fenouillet (2003), abordent des dimensions telles que l'énergie, l'élan ou encore une forme de force motrice, en lien avec la définition étymologique de la motivation. Il existe plusieurs écoles de pensée associées à ce concept. La majorité des travaux antérieurs à 1950 relèvent du champ de la psychologie. Au fil du temps, la motivation a été intégrée à de nombreuses théories et approches. Le Dictionnaire actuel de l'éducation en identifie sept : l'approche anticipative, l'approche behavioriste, l'approche cognitive, l'approche humaniste, l'approche néobehavioriste, l'approche organismique et, enfin, l'approche sociale cognitive (Legendre, 2005).

À travers ces divers courants, certaines théories occupent une place centrale, portées par des figures marquantes du champ de la motivation. C'est notamment à l'époque de l'approche anticipative que Kurt Lewin propose sa théorie du « champ de force » (Lewin, 1936), selon laquelle l'anticipation des résultats peut déclencher un comportement, en lui donnant du sens et en soutenant la motivation. Des chercheur-se-s comme John W. Atkinson ont adhéré à des conceptions proches de celle de Lewin, établissant un lien direct entre les actions entreprises et l'adoption de comportements motivés.

Le flow peut également être envisagé comme un facteur soutenant la motivation scolaire, en particulier la motivation intrinsèque. Dans une étude menée en contexte de classe de langue, Egbert (2003) observe que certaines conditions, telles que la clarté des objectifs, la rétroaction immédiate et l'équilibre entre le niveau de défi et les compétences des apprenant-e-s, peuvent favoriser l'émergence du flow et soutenir leur motivation. Shernoff et al. (2003) confirment ces résultats dans un contexte d'enseignement secondaire, où les épisodes de flow sont associés à une implication accrue et à une meilleure concentration. Plus récemment, Heutte et ses collaborateur-trice-s (2021) ont validé une échelle de mesure du flow en contexte éducatif chez les adultes, montrant que cet état est lié à un niveau plus élevé d'engagement et de persévérance.

C'est dans l'approche organismique que se retrouvent plusieurs chercheur-se-s qui rejoignent nos positions sur notre vision de la motivation et encore ici, ce sont des théories qui émergent de la psychologie. Une des théories suggère que l'humain a trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, celui d'autonomie et celui d'appartenance (Deci et Ryan, 1985).

C'est à cette époque qu'on divise les types de motivation en 3 grandes classes, c'est-à-dire la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. On associe également l'amotivation à la régulation externe, la motivation extrinsèque à l'introjection et la motivation intrinsèque à l'identification. C'est également l'émergence du concept de l'autodétermination qui est un concept central de la motivation. C'est également à cette époque qu'ont émergé des distinctions importantes entre les types de motivation, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Le concept d'autodétermination s'est aussi imposé comme central. Dans la continuité de ces travaux, il est essentiel de bien comprendre les dimensions de la motivation et leurs effets dans un contexte éducatif. Deux grandes catégories sont généralement reconnues : les attentes de succès et la valeur de la tâche (Eccles et Wigfield, 2002). Les attentes de succès renvoient au sentiment d'efficacité personnelle des apprenant-e-s, à leur perception

du contrôle exercé sur les apprentissages ainsi qu'à l'autonomie ressentie dans leurs actions. La valeur de la tâche concerne à la fois l'intérêt porté à l'activité, l'utilité perçue, le coût associé et l'importance qui lui est accordée. Dubeau et Beaulieu (2019) proposent une modélisation synthétique de ces composantes, selon laquelle l'intérêt correspond à la somme de l'utilité et de l'importance, diminuée du coût perçu. Cette formulation permet de résumer les principaux éléments du processus motivationnel dans un cadre éducatif et applicable à la réalité collégiale.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de la motivation s'articule autour de trois dimensions : la perception de la valeur de la tâche, la perception d'autonomie et de contrôle, ainsi que la perception de compétence et d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle signifie les croyances de l'individu face à ses capacités à réaliser des performances particulières. Il aide à déterminer le choix d'activité et d'environnement, à quel point il sera investi dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de ses efforts et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (Bandura, 2007). La majorité des chercheur-se-s contemporains jugent que la perception qu'un étudiant-e a de la valeur de l'activité à accomplir, de sa compétence à la réussir et du contrôle qu'il a en l'accomplissant sont les sources de motivation les plus importantes (Viau, 1994).

Dans le présent projet de recherche, nous parlons de la motivation en contexte d'éducation supérieure. Beaucoup de recherches ont été réalisées au primaire et au secondaire, mais il existe une moins grande abondance d'écrits sur la motivation en contexte d'éducation collégiale. Cependant, les indicateurs et les conséquences de la motivation demeurent les mêmes, c'est-à-dire l'implication, l'adoption d'une flexibilité cognitive qui permet de déclencher des pratiques d'apprentissages, de développer et d'utiliser des stratégies pour faciliter la compréhension. On note également de l'investissement, des efforts, afin que l'étudiant-e se mobilise pour se mettre en action (Fréchette-Simard, 2020). Selon d'autres chercheur-se-s, on réfère à quatre indicateurs : l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût (Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2008). Il s'agit bien souvent d'une nomenclature différente pour décrire un résultat qui est sensiblement le même. Dans un article, on mentionnait les indicateurs « P.E.P. ». C'est-à-dire, participation, engagement et persistance (Bouffard, 2017) qui ressemblent beaucoup aux indicateurs présentés précédemment, mais sous une autre nomenclature. Il existe plusieurs termes pour le thème de la motivation. Comme nous aurons des questions à adresser à la population collégiale (Viau, 1994 ; Darveau et Viau, 1997), nous jugeons que le terme motivation est un terme plus familier et que nous pourrions donc l'utiliser plus facilement que le terme autodétermination qui se veut un terme couvrant le

spectre hiérarchique de la motivation, allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque (Lafrenière et al., 2009).

2.5 L'engagement scolaire

Plusieurs auteur·trice·s ont écrit sur le sujet de l'engagement que ce soit Sartre qui écrit sur les responsabilités individuelles et l'engagement politique (Sartre et al., 1946) ou d'autres grands auteur·trice·s comme Albert Camus qui ont davantage exploré le concept de la révolte contre l'injustice et l'engagement moral. Quant à elle, Simone De Beauvoir a écrit sur l'engagement féministe et la lutte perpétuelle pour faire valoir l'égalité des sexes (Dauphin, 2000).

L'engagement est également un concept qui peut être défini comme une action dans laquelle on s'investit pour accomplir quelque chose, on peut le voir comme une promesse, un contrat, une convention par laquelle on est lié. L'engagement peut également être vu comme des décisions volontaires quant à l'investissement de temps dans un projet ou une action. L'engagement peut être total ou partiel. L'engagement requiert une implication et une disposition personnelles dans le but d'atteindre des objectifs individuels ou collectifs (Joule et al., 1989).

Il est important de noter également que l'engagement est un concept multidimensionnel que l'on peut tenter de définir comme un état psychologique dans lequel une personne se retrouve lorsqu'elle est investie dans une activité ou une relation. Selon Deci et Ryan (2000), l'engagement est un état d'esprit dans lequel une personne est intrinsèquement motivée à poursuivre une activité pour elle-même, plutôt que pour des récompenses externes. Ce que l'on peut définir plus précisément comme une personne autodéterminée. Cette définition souligne l'importance de l'autonomie et de l'autodétermination dans l'engagement. Selon Deci, Ryan et Koesler (2000, 1985, 1999) l'autodétermination renvoie à la tendance naturelle des individus à chercher le développement personnel, l'acquisition et la maîtrise des compétences, l'autonomie et le maintien de relations sociales significatives.

L'engagement scolaire, quant à lui, réfère plus spécifiquement à l'investissement d'un étudiant·e dans ses apprentissages. Selon Fredricks et al. (2004), l'engagement scolaire est un état psychologique dans lequel un étudiant·e·s est investi dans son apprentissage, est motivé à réussir et est impliqué dans les activités scolaires. Ces chercheur·se·s soulignent l'importance de la motivation et de l'implication, dans l'engagement scolaire (Ibid). Enfin on peut résumer que l'engagement scolaire, c'est une forme

d'investissement actif des étudiant·e·s à l'égard de l'école et de leurs apprentissages impliquant efforts, attention, intérêt et persévérance (Christenson et al., 2012).

Dans la même perspective de l'atteinte des objectifs de susciter le plaisir d'apprendre pour solliciter un plus grand engagement de la part des apprenant·e·s, il va de soi de s'attarder également aux trois dimensions de l'engagement scolaire, c'est-à-dire la dimension comportementale, la dimension affective et la dimension cognitive (Rousseau, 2018). Lorsqu'il est question de la dimension comportementale, il est question de la participation active, du respect des règles, de l'assiduité, mais également de l'absence de comportement perturbateur. On peut donc suggérer que le plaisir d'apprendre pourrait également favoriser la gestion de classe. Ensuite, la dimension affective, quant à elle, traite de l'attrait et de la valorisation de l'école, des sentiments et des réactions vis-à-vis de l'école, des apprentissages, des relations avec les pairs, qu'elles soient positives ou négatives. Puis la dimension cognitive, qui elle traite de l'investissement psychologique et mental, des stratégies choisies par l'apprenant·e·s pour faire face à ses tâches, comme le choix de ses outils, ses planifications, ses révisions et sa prise de notes (Rousseau, 2018, 2022a).

2.6 La synthèse du cadre conceptuel

Le cadre conceptuel présenté a permis d'ancrer cette recherche dans une construction théorique rigoureuse, en articulant les concepts de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement scolaire. L'analyse de ces notions, issues de champs disciplinaires complémentaires, met en évidence leur caractère interdépendant dans l'expérience éducative des étudiant·e·s du collégial.

Le modèle de Konu (2002), tel qu'adapté par Rousseau (2023), offre une base théorique cohérente pour appréhender le bien-être scolaire dans une perspective multidimensionnelle. Cette modélisation, qui distingue les conditions scolaires, les relations sociales, les possibilités d'épanouissement personnel et l'état de santé, offre un cadre pertinent pour explorer le plaisir d'apprendre comme phénomène transversal, influencé par une pluralité de facteurs contextuels et relationnels.

Les écrits consultés soulignent que le plaisir d'apprendre ne peut être dissocié de la motivation et de l'engagement, et qu'il contribue de manière significative au bien-être psychologique et à la réussite éducative. Dans cette perspective, le plaisir d'apprendre apparaît non pas comme une simple conséquence

de l'apprentissage, mais comme un déterminant susceptible de moduler l'implication, la persévérance et la qualité de l'expérience scolaire.

Ce cadre conceptuel permet ainsi de formuler les fondements théoriques nécessaires à l'analyse des perceptions étudiantes. Il oriente l'enquête vers une compréhension nuancée des leviers pédagogiques, relationnels et institutionnels pouvant soutenir ou freiner l'émergence du plaisir d'apprendre et, par ricochet, influencer les dynamiques de bien-être, de motivation et d'engagement au collégial.

2.7 Les objectifs spécifiques de recherche

Nous avons préalablement exposé les différentes composantes de la problématique, soit la détresse psychologique croissante et la diminution du bien-être au sein de la population étudiante collégiale. Cette situation s'accompagne de manifestations préoccupantes, telles que l'anxiété, le désengagement, la baisse de motivation et, dans certains cas, les pensées suicidaires. Diverses recherches récentes ont mis en évidence ces constats, ce qui nous conduit à vouloir mettre en lumière dans quelle mesure les pratiques mises en œuvre au collégial influencent le plaisir d'apprendre et le bien-être de la population étudiante.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective descriptive et éducative. Elle vise à mieux comprendre l'expérience éducative vécue au collégial en s'intéressant aux perceptions que les étudiant·e·s ont de leur bien-être, de leur plaisir d'apprendre, de leur motivation et de leur engagement scolaire. Ces dimensions, bien que distinctes, sont interreliées et constituent des leviers importants pour favoriser une expérience éducative positive. Cette approche descriptive et éducative cherche ainsi à décrire et analyser les phénomènes observés sans les modifier, tout en approfondissant la compréhension des pratiques, des expériences et des conditions d'apprentissage afin d'éclairer les interventions pédagogiques et de soutenir l'amélioration continue du milieu collégial.

Ainsi, la recherche a pour objectifs spécifiques de :

1. Recueillir les perceptions des étudiant·e·s au sujet des conditions pédagogiques mises en œuvre au collégial qui contribuent à leur bien-être, à leur plaisir d'apprendre, à leur motivation et à leur engagement scolaire;
2. Explorer les relations perçues entre ces différentes dimensions, dans le but de mieux comprendre leur articulation dans l'expérience éducative;

3. Identifier les conditions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles jugées favorables ou défavorables à cette expérience;
4. Analyser les variations de ces perceptions en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques, telles que le genre, le programme d'études ou le nombre de sessions complétées.

CHAPITRE 3

La méthodologie

Ce chapitre méthodologique vise à présenter de manière détaillée les choix liés à la collecte et à l'analyse des données, en lien avec les objectifs de la recherche portant sur le plaisir d'apprendre, le bien-être, la motivation et l'engagement des étudiant-e-s au collégial. Il expose les fondements justifiant l'utilisation d'un questionnaire en ligne comme principal outil de collecte, tout en décrivant les différentes étapes du processus de recherche.

La section 3.1 présente les raisons ayant motivé le choix du questionnaire, en mettant en évidence ses avantages méthodologiques, pratiques et éthiques dans le cadre d'une recherche menée auprès d'une population étudiante diversifiée. La section 3.2 est consacrée à la présentation du questionnaire lui-même, incluant sa structure, les types de questions retenus et les fondements théoriques qui ont guidé son élaboration. La section 3.3 décrit la population visée et les caractéristiques des participant-e-s ayant répondu à l'enquête, tandis que la section 3.4 précise la stratégie d'échantillonnage et les modalités de diffusion du questionnaire. L'échéancier de réalisation est présenté à la section 3.5, retraçant les principales étapes du projet. La section 3.6 détaille la structure de l'analyse des données, en distinguant les approches descriptives, croisées et qualitatives utilisées. Enfin, la section 3.7 explicite la visée de l'analyse, en précisant comment les résultats permettront d'éclairer les conditions perçues comme favorables ou défavorables à une expérience éducative satisfaisante, à la lumière des quatre dimensions centrales de la recherche.

Ce chapitre permet ainsi de rendre compte de la rigueur méthodologique ayant guidé l'ensemble du processus de collecte et d'analyse des données, tout en assurant la transparence et la cohérence de la démarche de recherche.

Afin de poser les bases de la démarche de collecte, la section suivante précise les raisons ayant mené au choix du questionnaire en ligne, en tenant compte des objectifs de la recherche et des caractéristiques de la population visée.

3.1 La justification du choix d'outil de collecte

L'utilisation d'un questionnaire adressé à la population étudiante au collégial pour une recherche sur le plaisir d'apprendre et le bien-être présente une série d'avantages considérables. La revue de littérature de Gingras et ses collaborateur·trice·s (2015) concernant les questionnaires en ligne met en évidence plusieurs atouts opérationnels associés à cette approche, comme la facilité à collecter les résultats, l'absence de risque de perte de questionnaire et la capacité de rejoindre des participant·e·s géographiquement éloigné·e·s. Par ailleurs, l'ouvrage dirigé par Bourgeois (2021) sur la recherche sociale rappelle l'importance de sélectionner l'outil de collecte le plus approprié selon les objectifs de recherche, le contexte d'enquête et les caractéristiques de la population visée.

Les questionnaires offrent la possibilité de rejoindre un large éventail de la population étudiante, ce qui permet d'obtenir un portrait représentatif de la diversité des expériences et des perspectives liées au plaisir d'apprendre et au bien-être. La collecte en ligne, en particulier, présente l'avantage d'une rapidité accrue (Deutskens et al., 2004 ; Ganassali, 2008 ; Stephenson et Crête, 2011), ce qui est d'autant plus pertinent compte tenu des contraintes temporelles imposées par le calendrier collégial. Bien que l'élaboration d'un questionnaire en ligne puisse s'avérer complexe, les avantages qu'elle présente justifient les efforts de conception. Parmi ceux-ci, on note une réduction significative des risques d'erreurs de saisie, plus fréquentes dans le cadre de la méthode postale (Stephenson et Crête, 2011, p. 27).

Les questionnaires permettent de recueillir des données objectives et quantifiables sur les expériences vécues par les étudiant·e·s. L'utilisation de questions standardisées facilite une analyse impartiale des réponses, rendant possible l'identification de tendances ou de corrélations significatives (Defrancq, 2005). Cette approche quantitative offre des informations concrètes pour comprendre comment le plaisir d'apprendre et le bien-être varient selon différents facteurs.

Par ailleurs, cette méthode de collecte est généralement perçue comme simple et accessible, ce qui en fait un outil convivial pour recueillir des données (Bigot et al., 2010), tout en favorisant la participation des étudiant·e·s. Il est par ailleurs pertinent de concevoir les questions à l'aide d'échelles de type Likert. Celles-ci, qu'elles comportent cinq ou sept niveaux, permettent de nuancer les réponses en assurant un équilibre entre options positives, négatives et neutre (Bourgeois, 2021).

Un des avantages majeurs des questionnaires réside dans la confidentialité qu'ils garantissent aux participant·e·s. Les biais liés à l'acceptabilité sociale peuvent être atténués grâce à l'anonymat des questionnaires en ligne, ce qui tend à encourager la participation (Dillman et al., 2009). Cet aspect revêt une importance particulière lorsque les questions abordent des sujets perçus comme sensibles, tels que les difficultés personnelles ou les comportements à risque (Wang et al., 2013 ; Ganassali, 2008 dans Gingras et al., 2015). En permettant à la population étudiante de s'exprimer en toute franchise, sans crainte de répercussions. Cette méthode favorise des réponses plus authentiques. Elle contribue également à l'inclusivité en donnant la parole à un éventail plus large de participant·e·s, notamment celles et ceux qui pourraient hésiter à s'exprimer autrement. Cette approche soutient ainsi une représentation plus équilibrée des perspectives dans le cadre de la recherche (Gingras et al., 2015). Dans le contexte présent, certaines questions portent directement sur l'état de bien-être des participant·e·s, ce qui suppose qu'elles et ils puissent répondre en toute liberté.

Sur le plan économique, les questionnaires en ligne présentent des coûts nettement réduits (Gingras et al., 2015). Comparativement aux enquêtes nécessitant la présence physique des participant·e·s, ils offrent une plus grande flexibilité : les répondant·e·s peuvent amorcer le questionnaire au moment qui leur convient et à partir de l'endroit de leur choix, en l'adaptant à leur propre emploi du temps (Lindhjem et Navrud, 2011 ; Bigot et al., 2010, p. 21 dans Gingras et al., 2015). Les questionnaires apparaissent ainsi comme une méthode de collecte de données à la fois économique et efficace, particulièrement bien adaptée au contexte de la recherche en éducation, où les ressources matérielles et temporelles sont souvent restreintes.

Le recours à un questionnaire autoadministré en ligne permet d'assurer une accessibilité optimale, une diffusion étendue et une participation flexible. Il contribue également à réduire les biais liés à la désirabilité sociale, puisque les répondant·e·s peuvent y répondre de manière autonome, dans un cadre qu'ils ou elles choisissent. Ce type d'outil se révèle particulièrement pertinent pour une recherche à visée exploratoire et compréhensive, puisqu'il permet de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives, tout en préservant la liberté de participation des étudiant·e·s sondé·e·s (Gingras et al., 2015 ; Bigot et al., 2010 ; Lindhjem et Navrud, 2011).

3.2 La présentation du questionnaire

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche est conçu pour explorer les perceptions de la population étudiante collégiale en ce qui concerne leur bien-être, leur plaisir d'apprendre, leur motivation scolaire et leur engagement. Il repose sur une structure réfléchie qui favorise à la fois l'engagement des répondant·e·s et la rigueur des données recueillies. L'introduction du questionnaire, rédigée dans un langage accessible, expose de manière concise les objectifs de la recherche, la durée estimée de la participation ainsi que les modalités de consentement libre, éclairé et confidentiel. Comme le souligne Bourgeois (2021), la présentation initiale d'un questionnaire doit être brève, cohérente et engageante afin de permettre aux répondant·e·s de comprendre rapidement les intentions de la recherche et d'y répondre dans un climat de confiance.

Le questionnaire utilisé dans cette recherche comprend principalement des questions fermées à échelle de Likert, deux questions de classement, quelques questions ouvertes et une section sociodémographique. Considérant la perspective du bien-être individuel, les caractéristiques individuelles, la personnalité et les valeurs de la personne étudiante sont considérées comme des indicateurs de la capacité de cette personne à être « bien ». Dans cette notion de bien-être, le plaisir est vu davantage comme un objectif ou comme un résultat (Graham et al., 2017; Soutter, 2011; Wyn et al., 2017), c'est pourquoi il nous semble tout à fait pertinent de sonder la population étudiante à cet égard.

La structure du questionnaire est divisée en quatre grandes sections. La première comprend 29 questions fermées, qui portent directement sur les quatre dimensions centrales de cette étude : le plaisir d'apprendre, le bien-être, la motivation scolaire et l'engagement. Ces questions sont construites à partir d'échelles de type Likert à neuf modalités, offrant aux répondant·e·s la possibilité d'exprimer avec précision leur degré d'accord ou de désaccord, tout en leur permettant de sélectionner des options telles que « Je ne sais pas », « Ne s'applique pas » ou « Je ne souhaite pas répondre ». Cette diversité de réponses permet de préserver la nuance dans les perceptions exprimées, tout en limitant les biais liés à l'obligation de se positionner.

La deuxième section invite les répondant·e·s à autoévaluer leur état général sur une échelle numérique allant de 1 à 10, pour chacun des quatre concepts clés de la recherche. Cette mesure subjective du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation et de l'engagement s'appuie sur les recommandations de Soutter (2011), Graham et al. (2017) et Wyn et al. (2017), qui insistent sur l'importance de considérer

l'expérience vécue et perçue par les personnes concernées dans l'analyse de ces dimensions. Elle permet ainsi de recueillir des données globales sur le ressenti actuel des étudiant·e·s, en complément des items plus ciblés proposés dans les sections précédentes.

Une troisième section regroupe trois questions de classement. Les répondant·e·s sont invité·e·s à ordonner leurs préférences en matière de méthodes d'évaluation et d'enseignement, en lien avec le plaisir qu'elles ou ils retirent de leurs apprentissages. Ces questions visent à éclairer les pratiques pédagogiques perçues comme les plus stimulantes ou motivantes, et permettent d'examiner les liens entre préférences déclarées, plaisir d'apprendre et engagement scolaire. En ce sens, elles apportent une perspective complémentaire aux données issues des questions fermées.

Enfin, la quatrième section est consacrée aux données sociodémographiques. Elle comprend des questions portant sur le genre, le type de programme (préuniversitaire, technique, etc.), le nombre de sessions collégiales complétées, le type d'établissement fréquenté (public ou privé), l'année de naissance et la région administrative de l'établissement d'enseignement. Ces variables permettent d'observer les variations de perception en fonction de certains profils, et elles servent de base aux analyses croisées présentées dans le chapitre 4.

La construction du questionnaire s'appuie sur une démarche rigoureuse, ancrée dans les fondements de la recherche en sciences de l'éducation et en psychologie de l'apprentissage. Chaque question a été élaborée à partir du cadre conceptuel présenté au chapitre précédent et s'appuie sur des travaux scientifiques reconnus, notamment la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), la théorie du flow (Csikszentmihalyi, 2008), les recherches sur les émotions scolaires (Pekrun et al., 2014), ainsi que les écrits portant sur le plaisir d'apprendre au collégial (Rousseau, 2018, 2022a,b ; Meirieu, 2014 ; Viau, 1994). Le contenu du questionnaire a fait l'objet d'une lecture critique, puis d'un prétest mené auprès d'un petit groupe cible d'étudiant·e·s issu du milieu collégial, afin de s'assurer de la clarté des formulations, de la cohérence interne et de la pertinence des dimensions explorées.

3.3 La technique d'échantillonnage

La présente recherche vise à recueillir les perceptions de la population étudiante collégiale du Québec, en tenant compte de la diversité des parcours, des profils sociodémographiques et des milieux d'études. Pour ce faire, un échantillonnage non probabiliste est retenu, ce qui permet de contourner certaines contraintes

logistiques et éthiques, tout en tentant d'assurer une variété représentative des répondant·e·s. Le recours à un échantillonnage probabiliste nécessiterait l'accès à des bases de données complètes de la population étudiante, ce qui s'avère difficilement réalisable pour une recherche à échelle modeste menée dans un cadre de maîtrise universitaire (Raïche et Blais, 2001).

La stratégie d'échantillonnage s'articule autour d'un recrutement en deux temps. Dans un premier temps, une approche par boule de neige est mise en œuvre. Certaines personnes enseignantes, œuvrant dans différents cégeps, ont été sollicitées pour diffuser le questionnaire auprès de leurs groupes d'étudiant·e·s. Cette médiation pédagogique constitue un levier efficace pour atteindre des participant·e·s issu·e·s de divers programmes, tant techniques que préuniversitaires, et pour instaurer un climat de confiance propice à la participation volontaire.

Dans un second temps, afin d'élargir la portée du recrutement, le questionnaire a été diffusé sur les réseaux sociaux, principalement via Facebook et Instagram. Ces plateformes, largement utilisées par les jeunes adultes, s'avèrent particulièrement efficaces pour rejoindre des populations spécifiques et géographiquement dispersées, à moindres coûts (Girard et Oiry, 2020). Cette double modalité nous a permis de multiplier les points de contact avec la population cible et d'augmenter les chances d'obtenir un échantillon suffisamment diversifié.

Il convient de rappeler que la participation au questionnaire s'est faite sur une base entièrement volontaire. Dès l'introduction du questionnaire, les personnes participantes ont été informées du caractère confidentiel de leurs réponses ainsi que de leur droit de se retirer à tout moment, sans avoir à fournir de justification. Le consentement éclairé a été sollicité en début de questionnaire, avec la précision qu'il pouvait être retiré en tout temps, sans conséquence.

Ces modalités respectent les principes éthiques applicables à la recherche impliquant des êtres humains (Gingras, 2015 ; Bourgeois, 2021) et visent à offrir un cadre de participation respectueux, sécuritaire et transparent.

La procédure de collecte de données a été soumise à l'évaluation d'un comité d'éthique de la recherche et a reçu une certification éthique de l'UQAM (no 2025-6610), confirmant sa conformité aux normes en vigueur en recherche réalisée sur des sujets humains.

3.4 La population visée et les participant.e.s.

La présente recherche s'intéresse à la population étudiante collégiale inscrite dans des programmes préuniversitaires et techniques, au sein d'établissements publics et privés du Québec. Cette population constitue un groupe hétérogène d'étudiant.e.s, présentant des profils variés tant sur le plan sociodémographique que scolaire. Selon les données les plus récentes du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, environ 203 600 étudiant.e.s étaient inscrit.e.s dans ces programmes en 2023, sans compter celles et ceux suivant une formation continue ou qui sont inscrit.e.s dans des programmes d'attestation d'études collégiales.

La population collégiale est composée principalement de jeunes adultes âgé.e.s de 17 à 24 ans, issus de milieux sociaux, culturels et économiques variés. Cette diversité contribue à la construction d'un environnement éducatif pluriel et multiculturel, dans lequel les motivations, les aspirations et les parcours diffèrent largement (Bonin et al., 2015 ; Gaudet, 2013). Alors que certain.e.s visent une insertion professionnelle rapide par l'entremise d'un programme technique, d'autres s'engagent dans un cheminement menant aux études universitaires par l'obtention d'un diplôme préuniversitaire (Bizier, 1998). Par ailleurs, une proportion importante d'étudiant.e.s s'implique dans des activités parascolaires, sociopolitiques ou communautaires, enrichissant ainsi leur expérience collégiale et leur développement personnel (Bergeron, 2017).

Dans cette recherche, il importe de documenter cette diversité de profils afin de mieux comprendre les conditions perçues comme favorables ou défavorables à une expérience éducative satisfaisante, notamment en ce qui concerne le plaisir d'apprendre, le bien-être, la motivation et l'engagement. L'objectif est donc de rejoindre un échantillon large et représentatif, non pas sur un plan statistique probabiliste, mais en termes de variété des vécus, des milieux d'études et des caractéristiques individuelles.

Au total, 142 personnes ont participé au questionnaire en répondant à au moins une question. Parmi celles-ci, 131 ont fourni des réponses suffisamment complètes aux questions sociodémographiques pour permettre l'analyse de leur profil. Dans ce sous-échantillon, 75,8 % s'identifient comme femmes ($n = 100$), 22,0 % comme hommes ($n = 29$), et 1,6 % ($n = 2$) ont coché la catégorie « non binaire » ou ont préféré ne pas préciser leur genre. En ce qui concerne le type d'établissement fréquenté, 54,5 % des répondant.e.s sont inscrit.e.s dans un établissement privé, contre 45,5 % dans un établissement public. Pour ce qui est

du programme d'études, 74,2 % suivent un programme préuniversitaire, principalement en sciences humaines, tandis que 22,7 % sont inscrit·e·s dans un programme technique. Les autres se répartissent dans des formations de types divers, comme la formation continue.

Ce portrait permet d'ancrer les résultats de recherche dans une diversité de contextes et de trajectoires, et contribue à l'interprétation des données recueillies en tenant compte des multiples facettes de la réalité étudiante collégiale au Québec.

3.5 L'échéancier de réalisation

Le déroulement de cette recherche s'organise selon une séquence planifiée sur plusieurs mois, en tenant compte des exigences du calendrier universitaire et collégial ainsi que des étapes incontournables d'un projet de recherche à la maîtrise. La première phase correspond à la planification et à la préparation des outils. Elle comprend la finalisation du questionnaire à partir du cadre conceptuel, la rédaction du formulaire de consentement, l'obtention des autorisations nécessaires de la part des enseignant·e·s ou des directions d'établissements partenaires, ainsi que la demande d'approbation éthique, conformément aux exigences institutionnelles. Durant cette phase, la plateforme de collecte de données (LimeSurvey) a été configurée, et une série de tests ont été effectués pour valider la clarté des questions, la cohérence des échelles de réponse et l'accessibilité du formulaire, comme recommandé par Bourgeois (2021) et Gingras (2015).

La deuxième phase est consacrée à la collecte des données, qui s'effectue à l'aide du questionnaire en ligne. La période de collecte des données s'est étendue du 8 octobre au 31 décembre 2025. Elle incluait le lancement officiel du questionnaire, le suivi auprès des enseignant·e·s participant·e·s, l'envoi de rappels ciblés pour maximiser le taux de réponse, ainsi que le soutien aux répondant·e·s en cas de questions ou de difficultés techniques. Une attention particulière a été portée à la supervision quotidienne de la progression de la collecte, afin de détecter rapidement toute anomalie ou difficulté de participation.

Une fois la collecte terminée, la troisième phase du projet comprend l'organisation, le nettoyage et la vérification des données. Cela inclut l'exclusion des questionnaires incomplets ou invalides, l'harmonisation des réponses ouvertes lorsque nécessaire, et la préparation des bases de données en vue de l'analyse statistique et descriptive. Un tri préliminaire a été effectué pour identifier les tendances générales, les variables pertinentes à croiser et les éventuelles incohérences.

La quatrième phase porte sur l'analyse des données. Elle comprend l'analyse des réponses fermées (fréquences, pourcentages, distributions), l'interprétation thématique des réponses ouvertes, ainsi que la réalisation de croisements de variables sociodémographiques et conceptuelles, dans le but de repérer des écarts ou des corrélations significatives. Cette étape s'est appuyée sur les objectifs de recherche, en particulier ceux liés à la compréhension des conditions perçues comme favorables ou défavorables à l'expérience éducative.

Enfin, la dernière phase du calendrier de réalisation comprend la révision finale du mémoire, incluant la révision linguistique, la vérification de la cohérence interne, la conformité et l'intégration des commentaires du comité de direction.

3.6 La structure de l'analyse

Tout d'abord, l'analyse des résultats repose sur une approche descriptive structurée, en lien direct avec les objectifs de la recherche et le cadre conceptuel présenté précédemment. Les données recueillies à l'aide du questionnaire ont été compilées et traitées à l'aide des outils *Google Form* et *Excel*. Les logiciels ont permis de centraliser les réponses de l'ensemble des participant·e·s et de générer automatiquement un tableau synthétique des données brutes. Ces données ont ensuite été exportées afin de faciliter leur organisation et leur mise en forme. Les réponses aux questions fermées ont été regroupées sous forme de moyennes, de fréquences et de pourcentages, permettant d'obtenir un portrait descriptif des tendances générales observées. Les résultats ont également été présentés sous forme d'histogrammes afin d'en illustrer visuellement la distribution selon les différentes dimensions étudiées. Pour les questions ouvertes, les réponses ont été conservées dans leur formulation originale, sans interprétation ni mise en relation avec d'autres éléments que la question initiale. Cette approche vise à respecter fidèlement la voix des répondant·e·s et à offrir une représentation directe de leurs propos tels qu'ils ont été exprimés dans le questionnaire. Le traitement des données recueillies par questionnaire s'organise selon les quatre dimensions centrales explorées, soit le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation scolaire et l'engagement. Cette organisation guide l'ensemble du chapitre 4, auquel le présent plan d'analyse se conforme.

Dans un premier temps, une analyse est effectuée pour chacune des questions fermées du questionnaire. Les réponses sont présentées sous forme de fréquences absolues et relatives, sans reformulation des libellés d'origine, afin de respecter fidèlement la formulation choisie lors de la conception du questionnaire.

Cette première lecture permet de dégager les tendances générales exprimées par les répondant·e·s à propos de leur vécu scolaire et de leur expérience affective, cognitive et relationnelle en contexte collégial.

Les données issues des échelles numériques de 1 à 10, par lesquelles les participant·e·s évaluent leur état global de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement, ont été analysées séparément, puis mises en relation avec les résultats des questions fermées. Ce croisement permet d'examiner les éventuelles correspondances entre les perceptions globales et les éléments plus ciblés abordés dans le questionnaire.

Les trois questions de classement portant sur les préférences en matière de méthodes d'évaluation, de modalités d'enseignement et d'activités d'apprentissage sont traitées à l'aide de moyennes pondérées. Ces résultats permettent d'illustrer les pratiques pédagogiques perçues comme les plus favorables à l'expérience éducative, en complément des dimensions analysées précédemment.

Les réponses aux deux questions ouvertes sont analysées de façon inductive selon une démarche de catégorisation thématique. Cette démarche, inspirée de la méthode de Paillé et Mucchielli (2012), vise à faire émerger les éléments récurrents évoqués par les répondant·e·s, notamment en ce qui concerne les sources de mécontentement et les facteurs favorisant le plaisir d'apprendre. Ces résultats sont présentés de manière complémentaire aux données quantitatives.

Des analyses croisées sont ensuite réalisées afin d'observer les variations de perception selon certaines variables sociodémographiques. Les données sont ainsi regroupées par : genre, type d'établissement (public ou privé), programme d'études (préuniversitaire ou technique), nombre de sessions complétées (1 à 2, 3 à 4, 5 à 6, 7 et plus), groupe d'âge (par tranches de trois ans), et région administrative. Les croisements retenus sont ceux qui présentent des écarts notables ou qui répondent à une hypothèse ancrée dans le cadre théorique. Les pourcentages sont toujours exprimés proportionnellement au nombre de répondant·e·s dans chaque sous-groupe, conformément aux recommandations méthodologiques pour l'analyse de sous-populations.

Enfin, certains croisements jugés particulièrement significatifs sont analysés de façon transversale, en mettant en lumière les interactions perçues entre plusieurs dimensions, notamment le lien entre plaisir d'apprendre, motivation, engagement et bien-être. Cette lecture permet d'explorer la complémentarité des facteurs étudiés et de dégager des configurations perçues comme favorables à une expérience

éducative enrichissante. Des figures et des histogrammes sont intégrés au chapitre 4 pour faciliter la lecture et la comparaison des résultats.

3.7 La justification de l'analyse

Cette recherche vise à mieux comprendre ce que les personnes enseignantes peuvent mettre en place pour favoriser le plaisir d'apprendre et contribuer à l'amélioration du bien-être des étudiant·e·s fréquentant le réseau collégial. Pour ce faire, un questionnaire a été administré à un échantillon d'étudiant·e·s afin de recueillir des données sur leur expérience scolaire, leurs perceptions des pratiques pédagogiques, des formes d'évaluation, du climat de classe et des conditions d'apprentissage. L'analyse repose sur quatre concepts centraux qui structurent également le cadre théorique, soit le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation scolaire et l'engagement. Ces dimensions sont envisagées comme interdépendantes et complémentaires, et leur traitement vise à faire ressortir les facteurs perçus comme influençant positivement ou négativement l'expérience éducative.

Les résultats sont d'abord présentés de manière descriptive dans le chapitre 4, sans reformulation des libellés ni interprétation, afin de préserver une fidélité maximale aux données brutes. Cette présentation neutre permet de dégager un portrait rigoureux et structuré des perceptions exprimées par la population étudiante collégiale. Cette analyse s'articule autour des concepts abordés précédemment, soit le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement. Elle permet de regrouper les résultats significatifs, notamment en ce qui concerne les conditions perçues comme favorables à une expérience éducative positive, les liens identifiés entre les dimensions centrales, les variations selon certaines caractéristiques sociodémographiques, ainsi que les effets croisés mis en évidence dans les réponses. Ces regroupements facilitent l'identification des tendances et soutiennent la formulation de constats, tout en inscrivant les perceptions étudiantes dans une perspective compréhensive et contextualisée (Cajaiba et Avenier, 2016 ; Chevrier, 2000).

Dans le chapitre 5, les résultats sont discutés à partir d'un cadre d'analyse inspiré du modèle du bien-être proposé par Konu et Rimpelä (2002), qui distingue quatre dimensions : les conditions scolaires, les relations sociales, les moyens d'épanouissement personnel et l'état physique. Ce modèle, adapté au contexte collégial, inspiré de Rousseau (2023), permet de structurer l'interprétation des résultats à partir d'une vision multidimensionnelle du bien-être. Il contribue également à articuler les perceptions étudiantes avec les environnements d'apprentissage, en mettant en lumière les interactions entre les

pratiques pédagogiques, les dynamiques relationnelles, les ressources disponibles et la santé psychologique.

3.8 La synthèse concernant la méthodologie

Ce chapitre a présenté l'ensemble des choix méthodologiques retenus afin de répondre à la question de recherche portant sur les perceptions de la population étudiante collégiale à l'égard de leur bien-être, de leur plaisir d'apprendre, de leur motivation scolaire et de leur engagement. Le recours à un questionnaire autoadministré en ligne s'est révélé particulièrement pertinent pour explorer ces dimensions auprès d'un large éventail de répondant·e·s issu·e·s de divers milieux collégiaux. Sa structure, articulée autour d'échelles de Likert, de questions de classement, d'items ouverts et d'un volet sociodémographique, a permis de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives, tout en respectant l'anonymat et la liberté de participation des personnes sondées.

Les étapes de recrutement, de collecte et de traitement des données ont été rigoureusement planifiées, assurant la qualité méthodologique de l'ensemble du processus. Le plan d'analyse, structuré selon les quatre dimensions centrales de la recherche, permet de dégager les grandes tendances, de repérer les écarts entre sous-groupes, d'examiner les liens perçus entre les variables et d'identifier les conditions jugées comme favorables ou défavorables à une expérience éducative satisfaisante.

CHAPITRE 4

L'analyse des résultats

Afin de bien situer les résultats présentés dans ce chapitre, un rappel des objectifs spécifiques de la recherche s'impose. Celle-ci vise à approfondir la compréhension de l'expérience éducative vécue par la population étudiante collégiale, à travers l'analyse de leurs perceptions relatives à quatre dimensions centrales : le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement scolaire. Ces dimensions, définies dans le cadre conceptuel, sont envisagées comme complémentaires et interreliées. Elles structurent à la fois les objectifs de la recherche et l'organisation des résultats.

Plus précisément, cette recherche vise à décrire les conditions perçues comme favorisant ou entravant ces dimensions dans le contexte collégial. Elle explore également les relations perçues entre elles, de même que les variations dans les perceptions exprimées selon certaines caractéristiques sociodémographiques, telles que le genre, le programme d'études, le type d'établissement fréquenté et le nombre de sessions complétées.

Les résultats proviennent d'un questionnaire administré auprès d'un échantillon d'étudiant·e·s issu·e·s de divers établissements collégiaux québécois. Celui-ci comprend des questions à choix de réponses, des questions à court développement et une question ouverte, permettant d'enrichir l'analyse quantitative par des éléments qualitatifs issus des propos étudiant·e·s. Des croisements entre certaines variables sociodémographiques ainsi qu'entre différentes questions du questionnaire ont également été réalisés, afin de mettre en lumière des tendances différenciées ou des liens perçus entre les dimensions explorées. L'analyse repose principalement sur les fréquences et proportions obtenues pour chaque item, sans interprétation, afin de refléter fidèlement les perceptions exprimées.

Les résultats sont organisés en six sections. La première porte sur le bien-être scolaire, considéré comme un état subjectif influencé par des facteurs émotionnels, relationnels et organisationnels. La deuxième explore le plaisir d'apprendre, en mettant en lumière les éléments perçus comme favorisant cette expérience positive en contexte éducatif. La troisième s'intéresse à la motivation scolaire, notamment à travers les liens perçus avec le plaisir, la reconnaissance, les défis et la gestion du temps. La quatrième traite de l'engagement scolaire, en abordant les facteurs relationnels et pédagogiques susceptibles de soutenir l'implication étudiante. La cinquième section analyse les perceptions relatives aux pratiques

pédagogiques, tandis que la dernière présente les variations des résultats selon certaines variables sociodémographiques. Cette structuration vise à offrir un portrait nuancé et cohérent de l'expérience éducative vécue par la population étudiante interrogée.

Les résultats issus des questions à choix de réponse sont présentés sous forme de graphiques dans l'annexe A, afin d'en faciliter la lecture et l'interprétation. Vous pourrez ainsi obtenir un aperçu visuel des tendances observées.

Présentation des participant-e-s

Un total de 142 personnes ont participé au questionnaire de recherche, en répondant à au moins une question. Parmi celles-ci, 131 ont fourni des informations sociodémographiques suffisamment complètes pour permettre l'élaboration d'un portrait descriptif de la population répondante.

Sur les 131 personnes ayant complété les variables sociodémographiques, 75,8 % s'identifient comme femmes (n= 100), et 22,0 % comme hommes (n= 29). Une proportion de 1,6% (n= 2) a sélectionné la catégorie « non binaire » ou a choisi de ne pas préciser son genre.

En ce qui concerne le type d'établissement fréquenté, 54,5 % des répondant-e-s (n= 72) déclarent être inscrit-e-s dans un établissement privé, tandis que 45,5 % (n= 60) sont inscrit-e-s dans un établissement public.

Relativement au programme d'études suivi, 74,2 % des participant-e-s (n= 98) indiquent suivre une formation préuniversitaire en sciences humaines, 22,7 % (n= 30) sont inscrit-e-s dans un programme technique, et 3,1 % (4) ont déclaré être inscrit-e-s dans un autre type de programme.

Quant à la variable du nombre de sessions complétées, la majorité des répondant-e-s (66,67 %, n = 86) avaient complété 1 à 2 sessions, suivis de 21,71 % (n = 28) ayant complété 3 à 4 sessions, 7,75 % (n = 10) 5 à 6 sessions, et 3,10 % (n = 4) 7 sessions ou plus une réponse (0,78 %) n'a pu être catégorisée de manière fiable.

En ce qui concerne la provenance régionale, les répondant-e-s proviennent majoritairement de Montréal (58,3 % ; n=77) et des Laurentides (32,6 % ; n=43), représentant ensemble plus de 90 % de l'échantillon.

Les autres participant·e·s sont issu·e·s de diverses régions administratives, dont Laval, la Montérégie, la Côte-Nord, l'Outaouais, le Centre-du-Québec et Lanaudière, représentant collectivement 9,1 % (n=12) des répondant·e·s.

Présentation des échelles utilisées

Le questionnaire comportait deux types d'échelles destinées à recueillir les perceptions de la population étudiante concernant leur expérience d'apprentissage au collégial. Ces échelles ont été conçues dans une visée exploratoire, sans recours à des instruments standardisés préexistants, bien qu'inspirés par des échelles existantes.

Premièrement, quatre questions portaient sur une autoévaluation globale du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation scolaire et de l'engagement dans les études. Ces questions invitaient les répondant·e·s à situer leur état général sur une échelle numérique allant de 1 à 10, où 1 correspondait à un état perçu comme « très mauvais », 3 à « mauvais », 5 à « neutre », 7 à « bon » et 10 à un état perçu comme « excellent ». Cette échelle permettait de recueillir une mesure subjective et continue de chacun de ces quatre dimensions.

Deuxièmement, les 29 autres questions fermées étaient formulées sous forme d'items à choix de réponse, fondés sur une échelle de type Likert à neuf modalités qualitatives. Selon les libellés, les options proposées permettaient aux répondant·e·s de graduer leur adhésion ou leur perception en choisissant parmi les modalités suivantes : « Pas du tout », « Peu », « Moyennement », « Neutre », « Assez », « Tout à fait », « Je ne sais pas », « Ne s'applique pas » et « Je ne souhaite pas répondre ». Cette structure permettait de saisir avec finesse les nuances dans les opinions exprimées, tout en offrant des options pour les cas d'incertitude ou d'inadéquation de l'item à la situation vécue. Certaines variations ont été effectuées dans la formulation des modalités pour s'adapter au contenu de l'item, tout en maintenant une logique de réponse uniforme d'une question à l'autre.

Ces 29 questions portaient sur quatre grandes dimensions de l'expérience éducative : le plaisir d'apprendre, le bien-être, la motivation et l'engagement. Ces catégories ont été regroupées au moment de l'analyse, même si les questions n'étaient pas regroupées par thème dans le formulaire. Rappelons que tous les items ont été conçus spécifiquement pour cette recherche, à partir de références théoriques

issues des domaines de la pédagogie collégiale, de la psychologie de l'apprentissage et de la recherche en éducation.

4.1 Le bien-être

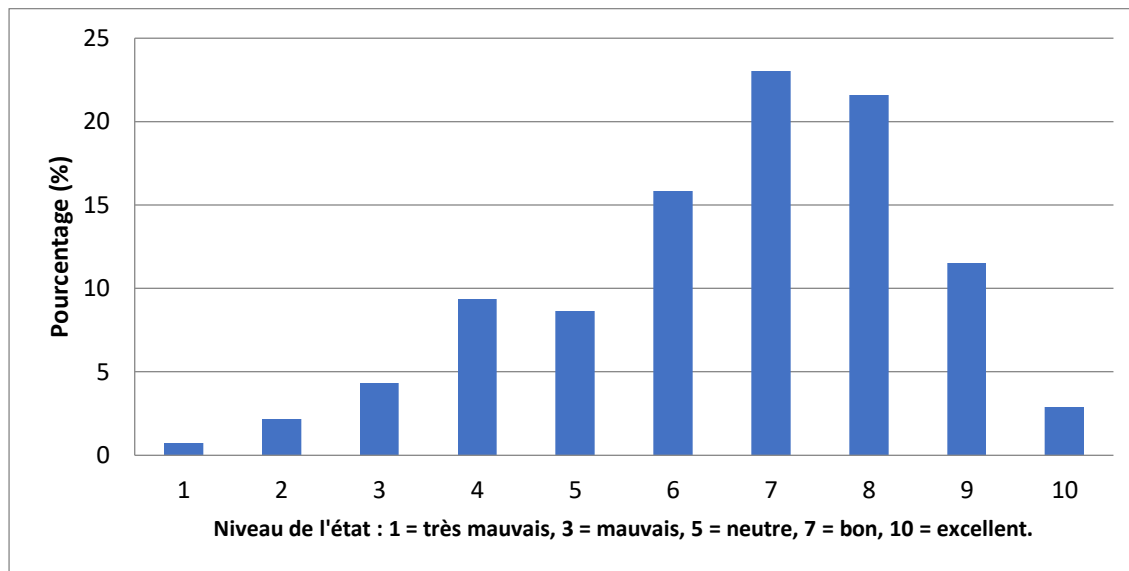
La présentation des résultats relatifs au bien-être s'appuie sur le cadre conceptuel élaboré au chapitre 2. Comme discuté, le bien-être est envisagé dans cette recherche comme un état multidimensionnel, influencé par des facteurs personnels, relationnels et contextuels. Il peut être compris à la fois comme une disposition individuelle liée aux caractéristiques personnelles de l'apprenant·e (Bradshaw et al., 2011), comme un processus de réalisation de soi reposant sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de lien social (Deci et Ryan, 2000), et comme une dynamique relationnelle et sociale ancrée dans les pratiques éducatives et les interactions scolaires (Borri-Anadon et al., 2021).

Les résultats présentés ci-dessous visent à rendre compte des éléments perçus comme favorisant ou nuisant au bien-être des étudiant·e·s, notamment l'atteinte des objectifs scolaires, le climat pédagogique, la clarté des consignes, la reconnaissance des efforts et la gestion des émotions négatives, telles que le stress ou la pression académique.

État général du bien-être

Lorsqu'il leur a été demandé d'évaluer leur bien-être global sur une échelle de 1 à 10, les répondant·e·s ont, pour la plupart, choisi des niveaux situés dans la partie supérieure de l'échelle. Celle-ci comportait des ancrages qualitatifs aux points impairs, où 1 correspondait à « très mauvais », 3 à « mauvais », 5 à « neutre », 7 à « bon » et 10 à « excellent ». Les notes de 7 et 8 ont été les plus fréquemment attribuées, chacune par 32 % des participant·e·s. Au total, 67 % se sont positionné·e·s entre 6 et 9. À l'opposé, seul 1,1 % des personnes ont choisi la note minimale (1) et 4 % la note maximale (10). Cette distribution peut suggérer une perception globalement favorable du bien-être subjectif au sein de l'échantillon, bien que des variations individuelles demeurent possibles. Le bien-être autodéclaré par les participant·e·s présente une moyenne de 6,60/10, sur une échelle de 1 à 10.

Figure 4.1 État du bien-être des participant-e-s



Atteinte des objectifs académiques (Q8)

L'analyse des réponses indique que 58,45 % des personnes sondées se disent « tout à fait » en accord avec l'affirmation selon laquelle elles se sentent bien dans leur parcours collégial lorsque leurs objectifs académiques sont atteints (Q8). Par ailleurs, 26,76 % ont répondu « assez », 5,63 % « neutre », 2,11 % « moyennement », 4,93 % « peu », 0,7 % « pas du tout », et 0,7 % ont sélectionné « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Ainsi, 85,21 % des répondant-e-s expriment une perception favorable (« tout à fait » ou « assez ») de ce facteur.

Reconnaissance des accomplissements (Q9)

La reconnaissance des réussites scolaires semble également être perçue comme un facteur influençant le bien-être. À la question Q9, 50 % des répondant-e-s affirment « tout à fait » que la reconnaissance de leurs efforts et de leurs accomplissements contribue à leur bien-être, 26,76 % « assez », 10,56 % « neutre », 4,23 % « moyennement », 3,52 % « peu », 2,11 % « pas du tout », et 2,11 % ont choisi « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Au total, 76,76 % des personnes sondées affirment que la reconnaissance soutient leur bien-être.

Climat scolaire (Q10)

Parmi les facteurs explorés, la question Q10 portait sur la contribution perçue d'un climat scolaire positif au bien-être. Une majorité de répondant-e-s indiquent qu'un climat positif contribue 63,38 % « tout à fait », 24,65 % « assez », 7,04 % « neutre », 2,11 % « moyennement » et 0,7 % ont indiqué « je ne sais pas / ne s'applique pas » à leur bien-être. Les réponses favorables (« tout à fait » ou « assez ») totalisent donc 88,03 %.

Clarté des consignes (Q11)

La clarté des consignes pédagogiques, en particulier dans les contextes évaluatifs, semble perçue comme un facteur contribuant au bien-être émotionnel. À la question Q11, une majorité des répondant-e-s 64,79 % indique que des consignes explicites réduisent leur stress et améliorent leur état émotionnel, les autres personnes étudiantes ont répondu 23,24 % « assez », 5,63 % « neutre », 3,52 % « moyennement » et 1,41 % « peu ». Cela représente une adhésion favorable de 88,03 % à l'effet positif de la clarté des consignes sur le bien-être.

Plaisir d'apprendre et bien-être (Q12)

Le plaisir ressenti en contexte d'apprentissage est fréquemment associé au bien-être par les participant-e-s. Environ 48,59 % estiment que ce facteur contribue « tout à fait » à leur bien-être, tandis que 32,39 % évoquent une contribution « assez » importante, 11,97 % « neutre », 3,52 % « moyennement », 0,7 % « peu » et 1,41 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Ainsi, plus de 80,98 % des répondant-e-s semblent percevoir un lien favorable entre plaisir d'apprendre et bien-être global.

Infrastructures scolaires (Q13)

La contribution des infrastructures physiques au bien-être semble perçue de manière plus nuancée. Notons que 29,58 % des répondant-e-s ont répondu « tout à fait », 28,87 % « assez », 19,72 % « neutre », 7,75 % « moyennement », 7,75 % « peu », 2,11 % « pas du tout » et 1,41 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Ainsi, 58,45 % des répondant-e-s perçoivent positivement la contribution des infrastructures physiques à leur bien-être. On constate donc qu'une part notable exprime une opinion plus réservée.

Émotions négatives : stress et anxiété (Q14)

Une majorité des répondant·e·s (57,75 %) rapporte que le stress et l'anxiété nuisent « tout à fait » à leur bien-être, tandis que 21,13 % évoquent une influence « assez » importante, 4,93 % « neutre », 10,56 % « moyennement », 2,82 % « peu », 0,7 % « pas du tout » et 0,7 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Donc, 78,88 % des répondant·e·s considèrent que le stress et l'anxiété nuisent de manière marquée à leur bien-être. Ces résultats semblent indiquer que les émotions négatives peuvent constituer un obstacle à une expérience éducative perçue comme satisfaisante.

Pression académique (Q15)

La pression associée aux exigences scolaires semble être perçue comme un facteur influençant le bien-être par une majorité de répondant·e·s. De nos répondant·e·s 47,89 % indiquent qu'elle affecte « tout à fait » leur bien-être, et 28,17 % considèrent qu'elle a un effet « assez » notable 7,75 % « neutre », 9,86 % « moyennement », 2,11 % « peu », 1,41 % « pas du tout » et 0,7 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». La pression académique est perçue comme nuisible au bien-être par 76,06 % des répondant·e·s, qui indiquent en majorité qu'elle l'affecte « tout à fait » ou « assez ».

Clarté des consignes en contexte d'évaluation (Q29)

La clarté des consignes en contexte d'évaluation est identifiée comme un facteur important de réduction du stress. Plus de 92 % des participant·e·s considèrent que des consignes explicites contribuent « tout à fait » (63,38 %) ou « assez » (26,06 %) à la réduction de leur stress et à leurs apprentissages, tandis que peu ont répondu « assez », 2,82 % « neutre », 3,52 % « moyennement », 0,7 % « peu » et 0,7 % « pas du tout ». Les réponses favorables totalisent ainsi 89,44 %. Ces données suggèrent que la clarté des consignes peut jouer un rôle favorable dans les apprentissages.

4.2 Le plaisir d'apprendre

La compréhension du plaisir d'apprendre dans cette recherche repose sur une conception à la fois affective, cognitive et relationnelle, telle que développée au chapitre 2. Le plaisir d'apprendre est envisagé comme un état émotionnel positif qui émerge de l'accomplissement d'une tâche perçue comme signifiante,

gratifiante ou stimulante (Meirieu, 2014 ; Ouellet, 2018). Il est à la fois une expérience individuelle et un phénomène influencé par les dynamiques pédagogiques, les interactions sociales et la reconnaissance des réussites. Dans cette perspective, il peut être considéré comme un levier soutenant la persévérance, l'engagement et le bien-être en contexte éducatif (Rousseau, 2018, 2023).

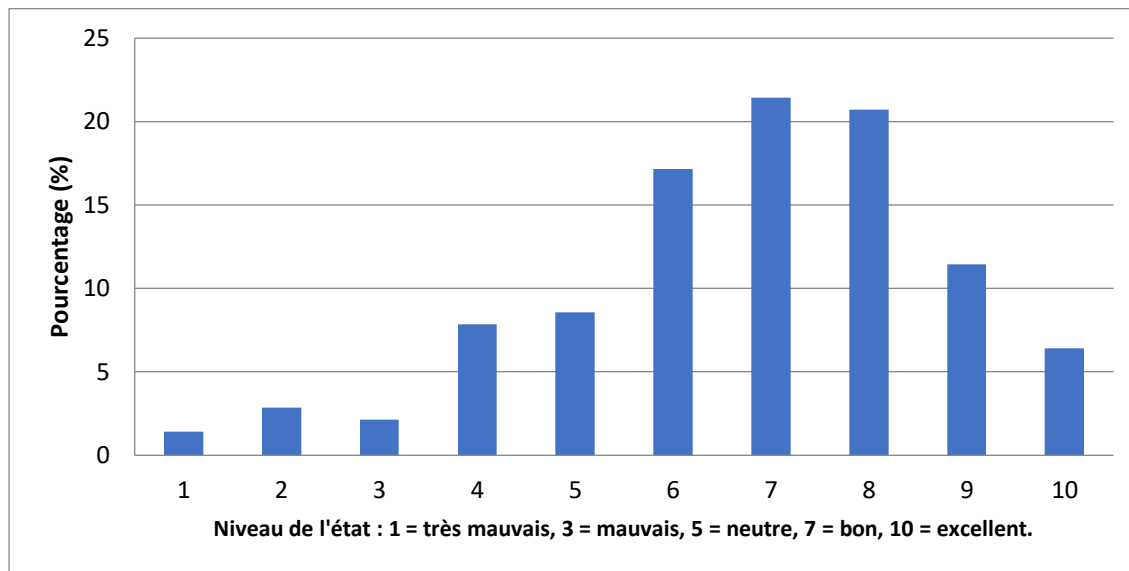
Des liens sont établis par les étudiant·e·s entre le plaisir d'apprendre et les autres dimensions abordées dans cette recherche. Toutefois, puisque les questions présentées ici portent explicitement sur le plaisir d'apprendre, les résultats sont regroupés dans cette section. Une mise en relation plus approfondie avec les autres concepts fera l'objet d'un examen dans le chapitre de discussion.

Les résultats sont présentés en suivant une progression thématique. D'abord, l'évaluation générale du plaisir d'apprendre permet de situer la perception globale des répondant·e·s. Ensuite, sont examinées les perceptions liées aux méthodes pédagogiques variées, à l'environnement d'apprentissage, aux interactions sociales avec les pairs, à la pertinence des contenus, à la rétroaction des enseignant·e·s, à l'autonomie dans le choix des sujets, aux activités pédagogiques ludiques, ainsi qu'aux méthodes et activités interactives. Par la suite, les aspects perçus comme favorisant particulièrement le plaisir d'apprendre sont abordés à partir des réponses à court développement. Enfin, la section se termine par une analyse des sources de mécontentement en contexte d'apprentissage, regroupées selon les dimensions du modèle de Konu (2002), tel qu'adapté par Rousseau (2023).

État général du plaisir d'apprendre

À la question portant sur l'évaluation du plaisir d'apprendre sur une échelle de 1 à 10, les répondant·e·s ont majoritairement attribué des niveaux situés entre 6 et 9, avec un pic de fréquence à 8 (26 %). L'échelle comportait des repères qualitatifs aux points impairs, permettant aux participant·e·s de situer leur réponse de manière subjective : 1 correspondait à « très mauvais », 3 à « mauvais », 5 à « neutre », 7 à « bon » et 10 à « excellent ». Une minorité (2 %) a sélectionné la note la plus basse (1), tandis que 9 % ont choisi la note maximale (10). Cette répartition peut indiquer une expérience globalement perçue comme satisfaisante en lien avec le plaisir d'apprendre. En moyenne, les participant·e·s ont autodéclaré un plaisir d'apprendre de 6,74/10, sur une échelle allant de 1 à 10.

Figure 4.2 État du plaisir d'apprendre des participant-e-s



Méthodes pédagogiques variées (Q1)

Les réponses à la question portant sur les méthodes d'apprentissage variées et originales indiquent que 44,37 % des répondant-e-s considèrent que ces approches influencent « tout à fait » leur plaisir d'apprendre, et 38,73 % « assez » 5,63 % « neutre », 4,93 % « moyennement », 4,23 % « peu », 1,41 % « je ne sais pas / ne s'applique pas » et 0,7 % « pas du tout ». Ainsi, plus de 83 % associent la diversité pédagogique à une expérience perçue comme globalement positive.

Environnement d'apprentissage stimulant (Q2)

L'environnement d'apprentissage, lorsqu'il est perçu comme stimulant et interactif, est fréquemment associé à un plaisir accru d'apprendre. Nos résultats montrent que 64,79 % des répondant-e-s estiment que ce facteur contribue « tout à fait » à leur plaisir, et 25,35 % considèrent qu'il y contribue « assez », 4,93 % « neutre », 2,82 % « moyennement », 1,41 % « peu » et 0,7 % « pas du tout ». Ainsi, près de 90 % expriment une appréciation favorable à l'égard d'un cadre perçu comme stimulant.

Interactions sociales avec les pairs (Q3)

Lorsqu'on leur a demandé si les interactions sociales avec leurs pairs jouaient un rôle dans le plaisir expérimenté à travers leurs apprentissages, 48,59 % des répondant·e·s ont indiqué que cet élément y contribuait « tout à fait », et 32,39 % qu'il y contribuait « assez », 6,34 % « neutre », 5,63 % « moyennement », 2,82 % « peu », 3,52 % « pas du tout » et 0,7 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Les réponses positives (« tout à fait » ou « assez ») totalisent donc 82,39 %.

Pertinence des contenus (Q4)

La pertinence des contenus enseignés est largement évoquée comme un facteur associé à un plaisir accru d'apprendre. Ainsi, 79,58 % des répondant·e·s indiquent que des contenus jugés signifiants influencent « tout à fait » leur plaisir, et 17,61 % « assez », 0,7 % « neutre », 0,7 % « moyennement » et 1,41 % « peu ». Moins de 3 % adoptent une posture plus neutre ou réservée à ce sujet. Au total, 96,58 % des répondant·e·s expriment une perception favorable.

Rétroaction des enseignant·e·s (Q5)

Les rétroactions constructives et régulières formulées par les enseignant·e·s semblent être perçues positivement par une grande majorité des répondant·e·s. En effet, 47,18 % déclarent que ces retours influencent « tout à fait » leur plaisir d'apprendre, et 36,62 % « assez », 8,45 % « neutre », 2,11 % « moyennement », 2,11 % « peu », 1,41 % « je ne sais pas / ne s'applique pas » et 0,7 % « pas du tout ». Ainsi, 83,80 % des répondant·e·s perçoivent les rétroactions constructives des enseignant·e·s comme un facteur important de leur plaisir d'apprendre.

Autonomie dans le choix des sujets (Q6)

L'autonomie dans le choix des sujets de travail est perçue comme favorable au plaisir d'apprendre par une majorité des répondant·e·s, bien que les avis soient plus nuancés. Environ 35,21 % déclarent que cette autonomie influence « tout à fait » leur plaisir, et 32,39 % « assez », 17,61 % « neutre », 9,86 % « moyennement », 2,11 % « peu », 0,7 % « pas du tout » et 1,41 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Ainsi, plus des deux tiers des répondant·e·s (67,6 %) estiment que cette forme d'autonomie soutient positivement leur plaisir d'apprendre.

Activités pédagogiques ludiques (Q7)

Les activités pédagogiques à caractère ludique sont généralement perçues de manière favorable par les répondant·e·s. En effet 39,44 % estiment qu'elles augmentent « tout à fait » leur plaisir d'apprendre, et 26,76 % « assez », 19,72 % « neutre », 7,04 % « moyennement », 1,41 % « peu » et 4,23 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Ainsi, 66,2 % des répondant·e·s considèrent que les activités ludiques favorisent leur plaisir d'apprendre.

Influence du plaisir d'apprendre sur l'atteinte des objectifs (Q20)

La poursuite d'objectifs personnels liés au plaisir d'apprendre est mentionnée par une majorité des répondant·e·s comme un moteur de motivation scolaire. En effet, 52,11 % estiment que ce lien motive « tout à fait » leur engagement, et 31,69 % « assez ». Par ailleurs, 9,15 % ont répondu « neutre », 3,52 % « moyennement », tandis que 0,7 % ont indiqué « pas du tout » et 0,7 % ont sélectionné « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Les réponses favorables (« tout à fait » ou « assez ») s'élèvent à 83,8 %. Ces résultats suggèrent que l'intégration d'objectifs personnels à des expériences perçues comme plaisantes peut favoriser la motivation scolaire.

Méthodes pédagogiques interactives pour augmenter le plaisir d'apprendre (Q26)

Les méthodes pédagogiques interactives sont perçues comme ayant un impact positif sur le plaisir d'apprendre par une part importante des répondant·e·s. En effet, 27,46 % estiment qu'elles favorisent « tout à fait » leur plaisir d'apprendre, et 26,06 % « assez ». Par ailleurs, 21,83 % des personnes sondées ont répondu « neutre », 16,2 % « moyennement », 3,52 % « peu », 0,7 % « pas du tout » et 2,11 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Les approches interactives sont jugées positives par 53,52 % des étudiant·e·s, qui y voient un soutien à leur plaisir d'apprendre. Ces résultats suggèrent une variabilité dans la réception de ces approches, possiblement liée à la qualité de leur mise en œuvre ou aux préférences individuelles.

Activités pédagogiques variées et collaboratives pour soutenir le plaisir d'apprendre (Q27)

Les activités pédagogiques à la fois variées et collaboratives sont jugées favorables au plaisir d'apprendre par une majorité des participant·e·s. En effet, 29,58 % estiment qu'elles influencent « tout à fait » leur expérience, et 30,99 % « assez ». Toutefois, une proportion de 22,54 % se positionne de manière « neutre » et 8,45 % expriment une perception « moyennement » positive, ce qui témoigne d'une réception différenciée de ces approches. Par ailleurs, 2,82 % ont répondu « peu », 0,7 % « pas du tout » et 2,11 % «

je ne sais pas / ne s'applique pas ». Ainsi, 60,57 % des répondant·e·s estiment que les activités pédagogiques variées et collaboratives enrichissent leur plaisir d'apprendre.

Aspects identifiés comme contribuant au plaisir d'apprendre (Q32)

La question 32 visait à recueillir les perceptions des étudiant·e·s quant aux aspects de leur expérience éducative qui contribuent le plus à leur plaisir d'apprendre. L'analyse des réponses à court développement met en lumière une grande diversité de points de vue, reflétant la pluralité des facteurs susceptibles de soutenir ce plaisir. Les réponses ont été regroupées en neuf grandes catégories thématiques, correspondant à des dimensions pédagogiques, relationnelles, organisationnelles ou personnelles identifiées comme favorables par les répondant·e·s.

Les résultats montrent que les contenus de cours intéressants, les relations interpersonnelles, la qualité de l'environnement, la variété des activités proposées, ainsi que la clarté des attentes et la gestion du temps figurent parmi les leviers les plus fréquemment mentionnés. D'autres éléments, bien que cités de manière plus marginale, tels que les activités parascolaires ou certaines dispositions personnelles, viennent compléter ce portrait. Ces données permettent de mieux saisir la manière dont les étudiant·e·s perçoivent et formulent les conditions qui rendent leur expérience d'apprentissage plus engageante, motivante et satisfaisante.

Le contenu théorique des cours est l'aspect le plus fréquemment mentionné (n=69 ; 19,3 %). Plusieurs répondant·e·s insistent sur le rôle fondamental de l'intérêt suscité par la matière pour renforcer leur engagement. Comme on le constate dans les réponses suivantes : « Lorsque le contenu porte sur un sujet qui m'intéresse », « Plus le contenu est intéressant, plus mon attention augmente », « Si j'aime la matière, je veux en apprendre davantage ». La clarté et la pertinence du contenu sont également soulignées : « La matière enseignée est la plupart du temps très intéressante », « La clarté du contenu est reliée à ce qui se retrouve dans l'examen ».

Les interactions avec les autres étudiant·e·s (n=51 ; 14,3 %) sont également identifiées comme un levier important du plaisir d'apprendre. Plusieurs réponses mettent en avant la dimension collective de l'apprentissage : « Discuter avec les autres et faire des projets en groupe rend les cours plus agréables », « Avoir des amis dans mes cours me motive », « Les échanges et les points de vue différents », « Être dans

un groupe où je me sens à l'aise encourage ma participation ». Ces interactions sociales semblent donc perçues comme une source d'ouverture et de stimulation.

De même, les interactions avec les personnes enseignantes (n=50 ; 14,0 %) apparaissent comme un facteur déterminant. Les répondant-e-s évoquent notamment l'importance de l'enthousiasme et de l'attitude bienveillante des enseignant-e-s comme : « Lorsque les enseignants sont passionnés, leur enthousiasme est contagieux », « La rétroaction me motive », « Avoir un enseignant qui s'intéresse à nous, drôle ». La relation pédagogique est décrite comme un soutien essentiel à la motivation : « Une bonne relation avec mes enseignants me motive à travailler et à mettre plus d'efforts » ; « Être proche de l'enseignant-e me rend plus à l'aise pour poser des questions ».

La gestion adéquate du temps (n=48 ; 13,4 %) est également mise de l'avant comme un élément pouvant contribuer au plaisir d'apprendre. Plusieurs répondant-e-s affirment que « faire une liste des évaluations et des remises prochaines », « une bonne organisation diminue le stress » et « lorsque les enseignants nous conseillent sur la gestion du temps, ça m'aide beaucoup » sont des conditions qui favorisent leur plaisir d'apprendre. D'autres soulignent l'importance de l'articulation entre organisation et bien-être : « Répartir mes études me donne plus d'espoir », « Plus j'ai un horaire clair, moins je suis stressée ».

Les installations et l'environnement physique (n=47 ; 13,2 %) sont également fréquemment mentionnés. Plusieurs répondant-e-s évoquent des lieux propices à la concentration et au bien-être : « La bibliothèque, endroit calme et agréable pour étudier », « Les installations sont propres et rénovées », « Les espaces beaux et silencieux sont plus motivants », « Le gym pour évacuer le stress ». Ces éléments témoignent de l'importance d'une organisation de l'environnement favorable à l'apprentissage.

Les activités d'apprentissage (n=41 ; 11,5 %) occupent elles aussi une place significative dans les perceptions des répondant-e-s. Les témoignages font référence à « les études de cas », « les activités interactives, comme le « Battle ship » dans mes cours de santé » ou encore « Kahoot, activité de recherche avec un texte ». Ces activités sont perçues comme « un moyen de mieux comprendre la matière et de rester motivée » et comme un facteur qui « rend l'apprentissage plus dynamique et intéressant ».

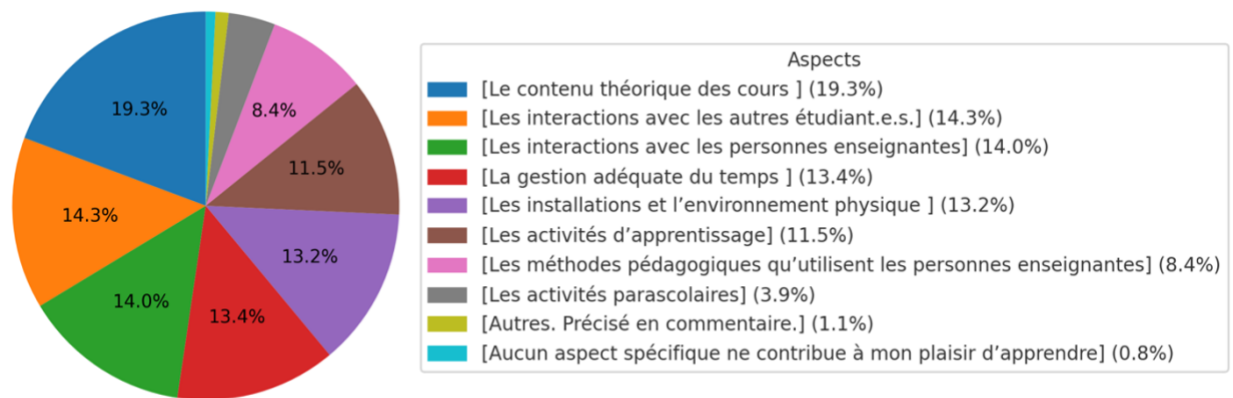
Les méthodes pédagogiques qu'utilisent les personnes enseignantes (n=30 ; 8,4 %) sont également identifiées comme contribuant au plaisir d'apprendre. Plusieurs répondant-e-s mentionnent « les jeux pédagogiques que certains professeur-e-s font en classe », « les méthodes dynamiques et stimulantes »,

ou encore « les exercices synthèses en politique ou en psychologie ». L'importance de la créativité et de la variété des approches est fréquemment soulignée : « Le dynamisme et les interactions », « Les activités variées m'aident à mieux comprendre la matière et à rester motivée ».

Les activités parascolaires (n=14 ; 3,9 %) sont citées par certain·e·s comme des leviers de motivation : « Le football », « L'équipe de cross-country », « Les clubs et comités qui aident à être motivé », « Le sport me motive et me fait du bien ». Ces activités sont considérées comme venant compléter et enrichir l'expérience académique.

Quelques répondant·e·s (n=4 ; 1,1 %) ont formulé des aspects qui ne relèvent pas directement des catégories prédéfinies. Ces réponses évoquent des dimensions personnelles ou plus globales, qui ne sont pas directement liées aux conditions institutionnelles ou pédagogiques formelles. Par exemple, certain·e·s mentionnent l'importance de la curiosité individuelle : « J'ai toujours eu envie de comprendre par moi-même ». D'autres relèvent le rôle de l'état d'esprit : « C'est plus facile quand je suis de bonne humeur et motivé » ou « Je dois être concentré et prêt mentalement ». Quelques répondant·e·s signalent la confiance en soi comme un facteur sous-jacent : « Quand je crois en mes capacités, je trouve plus de plaisir à apprendre ». Ces réponses, bien que minoritaires, mettent en lumière des perceptions qui s'éloignent des aspects institutionnels ou pédagogiques classiquement identifiés. Elles témoignent de la diversité des vécus éducatifs rapportés et suggèrent que, pour certains répondant·e·s, le plaisir d'apprendre serait associé à des facteurs individuels, intérieurs ou contextuels qui relèvent de la vie personnelle. Cependant, cette présentation des résultats n'implique aucune interprétation ni conclusion quant à la portée ou à la fréquence de ces perceptions dans l'ensemble des expériences éducatives recensées. Enfin, trois répondant·e·s (n=3 ; 0,8 %) indiquent qu'aucun aspect spécifique ne contribue à leur plaisir d'apprendre.

Figure 4.3 Répartition pondérée des aspects spécifiques qui contribuent au plaisir d'apprendre des participant·e·s



Ces résultats mettent en lumière la pluralité des conditions perçues comme favorisant le plaisir d'apprendre. Ils témoignent d'une expérience éducative où le plaisir est étroitement lié à des aspects variés, à la fois pédagogiques, relationnels et environnementaux, sans que cette présentation descriptive n'implique de jugement de valeur ou d'interprétation.

Sources de mécontentement en contexte d'apprentissage (Q35)

Afin de présenter les réponses formulées à la question ouverte portant sur les sources de mécontentement en contexte d'apprentissage, celles-ci ont été regroupées selon les quatre dimensions du bien-être du modèle de Konu (2002), tel qu'adapté par Rousseau (2023), que nous avons à notre tour mobilisé et appliqué au concept de plaisir d'apprendre dans le cadre conceptuel de ce mémoire. Ces dimensions comprennent les conditions scolaires, les relations sociales, les moyens d'épanouissement personnel et l'état de santé. Elles permettent de concevoir le plaisir d'apprendre comme une expérience globale, influencée par l'environnement physique, les interactions sociales, les possibilités de développement personnel ainsi que la santé psychologique des étudiant·e·s. La catégorisation des réponses repose donc sur cette structure conceptuelle, qui offre une grille de lecture cohérente pour organiser et comprendre les divers facteurs évoqués par les répondant·e·s.

Plusieurs étudiant·e·s ont ainsi identifié des situations spécifiques générant du mécontentement dans leurs expériences d'apprentissage. Celles-ci ont été réparties en fonction des quatre dimensions mentionnées. Certaines réponses, plus difficiles à classer, ont toutefois permis de faire émerger des sous-catégories complémentaires, présentées à la fin de cette section.

Les relations sociales

Une part importante des réponses fait référence à la qualité de la relation entre les étudiant·e·s et leurs enseignant·e·s. On peut lire : « Quand le prof n'a pas l'air de vouloir nous aider ou juge nos questions. » Un·e autre répondant·e écrit : « Lorsqu'il y a des profs qui nous répondent comme si nous étions cons. » Une personne mentionne également : « Lorsque l'enseignant est monotone dans sa manière d'enseigner ou trop brusque / critique envers les étudiant·e·s. Ce genre d'attitude est très démotivante et rend le cours désagréable. »

Certain·e·s relèvent un manque de préparation ou de clarté dans les explications fournies. Un·e étudiant·e indique : « Lorsque les enseignants ne se préparent pas au cours ou ne s'intéressent pas à ce qu'ils enseignent. » Un autre précise : « Quand le prof ne s'ajuste pas selon les besoins des étudiant·e·s ou quand le prof ne fournit pas de notes de cours (il explique seulement à l'oral rapidement). » On peut également lire : « Le professeur donne peu d'information sur les travaux ou les examens. » et « Quand les explications ne sont pas claires, donc tu fais le travail pas d'une bonne façon. »

Certain·e·s évoquent un désengagement émotionnel causé par une attitude distante ou désintéressée. Un·e répondant·e affirme : « Un professeur qui ne cherche pas à comprendre ses étudiant·e·s. » Une autre personne note : « Lorsque le prof n'essaie pas de nouvelles méthodes pédagogiques. » On souligne aussi : « Un prof qui étire toujours ses cours jusqu'à la dernière minute. Sans que le contenu ajouté ne soit pertinent pour les évaluations. Le temps c'est précieux pour nous aussi. »

Enfin, l'absence d'un véritable lien pédagogique est parfois évoquée comme un frein au plaisir d'apprendre. Un·e étudiant·e écrit : « Quand l'enseignant fait juste répéter le PowerPoint. Quand il n'y a pas d'interaction ou de discussions. » On mentionne également : « Un professeur qui ne donne que des cours magistraux et beaucoup trop longs. » et « Quand le prof ne va pas plus loin dans ses explications pour nous aider à comprendre. »

Les dynamiques interpersonnelles entre étudiant·e·s, particulièrement en contexte de travail d'équipe, sont également fréquemment citées comme sources de frustration. Un·e répondant·e rapporte : « Faire des travaux d'équipe, il y a toujours des gens qui travaillent moins que d'autres et ceux qui travaillent le plus travaillent seuls, courir après la partie des autres, se sentir mal de mettre de la pression sur ses coéquipiers pour avancer. » Une autre personne déplore : « Lors des travaux d'équipes, lorsque certaines

personnes ne font rien. » ou encore : « Quand c'est un travail de groupe et que personne ne met la main à la pâte. »

Certain·e·s soulignent aussi le manque d'intervention des enseignant·e·s face à ces déséquilibres. On peut lire : « Les profs qui ne sont pas capables de gérer les problèmes de travaux d'équipe quand il y en a. » Un·e répondant·e ajoute : « Travaux de groupe obligatoires même si on l'indique comme une difficulté. »

Les conditions scolaires

Les critiques à l'égard de l'organisation des cours, des consignes d'évaluation et des méthodes pédagogiques sont nombreuses. On lit par exemple : « Lorsque les consignes pour un travail ne sont pas claires, lorsque la matière est mal organisée. » ou encore : « Quand les explications ne sont pas claires, donc tu fais le travail pas d'une bonne façon. » Un·e autre étudiant·e écrit : « Lorsqu'on est laissé à nous-même, sans réponse à nos questions. »

La charge de travail et la pondération des évaluations sont également dénoncées. Un·e répondant·e note : « Trop de grosses évaluations 30 %-40 %. » Un·e autre ajoute : « La charge ingérable de travaux. » et « Quand les examens sont tous regroupés en même temps et valent pour une grosse pondération. »

Certain·e·s remettent en question les approches pédagogiques dominantes. Un·e répondant·e écrit : « Les cours de 3 heures dont l'enseignant parle sans aucun soutien (PowerPoint). » Une autre personne souligne : « J'ai l'impression qu'on n'apprend que pour l'examen. On ne fait pas vraiment de lien avec la vraie vie. »

Enfin, plusieurs réponses soulignent un manque d'adaptation pédagogique. On peut lire : « Être pénalisé pour une équipe inefficace. » ou encore : « Quand je dois rattraper le travail non fait par les autres. » D'autres affirment : « Trop de conflits dans les équipes. », « Aucune évaluation individuelle dans les travaux d'équipe. » et « Prof qui ne prend pas en compte les plaintes liées à l'équipe. »

Les moyens d'épanouissement personnel

Certain·e·s répondant·e·s expriment un sentiment de démotivation lorsqu'ils ou elles ne sentent pas d'engagement authentique. On peut lire : « Quand je n'ai pas l'impression d'apprendre ou quand je vis de l'intimidation. »

Le niveau d'engagement est aussi lié au climat de classe. Une personne précise : « J'aime quand on participe, mais seulement si je sens que le groupe est respectueux. Sinon, je préfère rester en retrait. » Une autre ajoute : « J'ai déjà eu des cours très interactifs, mais où je n'osais pas m'exprimer, parce que l'ambiance n'était pas accueillante. »

Certain·e·s étudiant·e·s expriment un manque de sentiment d'utilité ou de valorisation. Un·e répondant·e affirme : « Quand je n'apprends pas et je ne me sens pas inclus » Une autre personne partage : « Les mauvaises notes que j'ai reçues récemment m'ont beaucoup démotivé à écouter en classe ainsi que d'être dédié à faire mes travaux sérieusement sans aucune distraction comme je le faisais avant. » On peut aussi lire : « Lorsque, dans les travaux d'équipes, ce n'est pas tout le monde qui est investi, ça démotive les autres. » Une autre personne nuance : « Je n'aime qu'avoir un rôle actif en classe que lorsque la matière proposée m'intéresse et que le climat de classe le permet. Un cours interactif peut être anxiogène dans un climat dans lequel je ne suis pas confortable, mais peut aussi être génial dans un climat propice. »

4.3 La motivation scolaire

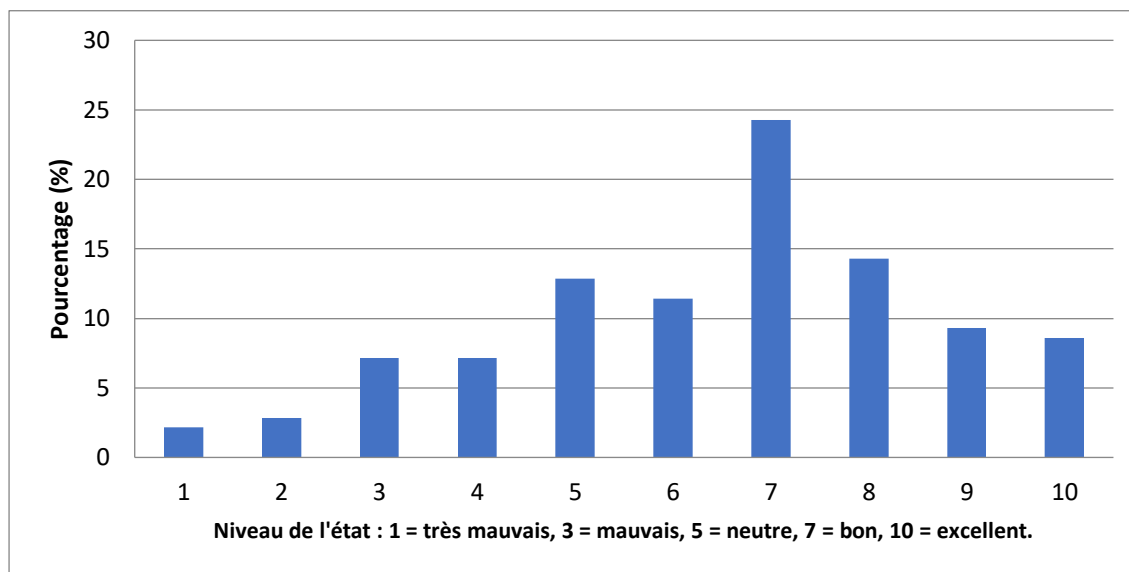
Tel que présenté dans notre cadre conceptuel, la motivation scolaire est ici appréhendée dans une perspective issue de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000), qui distingue différents types de motivation selon le degré d'autonomie perçue par l'individu. Elle est considérée comme un processus dynamique influencé par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, en particulier l'autonomie, la compétence et le lien social. Comme l'indiquent Dubeau et Beaulieu (2019), ces dimensions influencent l'intérêt, l'implication, l'adoption de comportements proactifs et la persévérance scolaire.

Les résultats présentés dans cette section visent à cerner les facteurs qui, selon les personnes participantes, soutiennent ou entravent leur motivation dans le cadre de leurs études collégiales. L'analyse débute par l'évaluation globale de la motivation scolaire telle que perçue par les répondant·e·s. sont ensuite explorés les liens perçus entre la motivation et différentes variables clés, soit le plaisir d'apprendre, les défis académiques, la reconnaissance des réussites, la gestion du temps et la poursuite d'objectifs personnels liés au plaisir d'apprendre. Chacun de ces éléments permet de mieux comprendre la manière dont les dynamiques internes et contextuelles influencent l'engagement et la mobilisation des étudiant·e·s en contexte collégial.

État général de la motivation scolaire

L'état de la motivation chez les participant·e·s semble être relativement bien réparti, avec 3 % des répondant·e·s ayant sélectionné le niveau minimal (1) et 12 % le niveau maximal (10). L'échelle utilisée allait de 1 à 10, avec des repères qualitatifs aux points impairs : 1 correspondait à « très mauvais », 3 à « mauvais », 5 à « neutre », 7 à « bon » et 10 à « excellent ». Le niveau 7 est le plus représenté avec 34 %, suivi du niveau 8 avec 21 %. Les niveaux 4 et 5, correspondant à une position plus modérée ou neutre, ont été choisis respectivement par 1 % et 18 % des répondant·e·s. Cette distribution laisse entrevoir une tendance marquée vers des niveaux de motivation perçus comme positifs, tout en révélant des écarts significatifs entre les individus. En moyenne, les participant·e·s ont autodéclaré un niveau de motivation de 6,44/10, ce qui indique une perception globalement favorable, bien que modérée, de cette dimension.

Figure 4.4 État de la motivation des participant·e·s



Plaisir d'apprendre comme moteur de motivation (Q16)

Un lien important entre plaisir d'apprendre et motivation scolaire est suggéré par les résultats : 33,80 % des répondant·e·s estiment que le plaisir ressenti en classe stimule « tout à fait » leur motivation à participer, et 38,03 % considèrent que cette influence est « assez » marquée, 14,79 % « neutre », 4,93 % « moyennement », 4,23 % « peu », 1,41 % « pas du tout » et 0,7 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Les réponses favorables (« tout à fait » ou « assez ») représentent donc 71,83 % des personnes sondées.

Défis académiques et motivation (Q17)

Les défis stimulants proposés en classe sont identifiés comme des éléments susceptibles de soutenir la motivation pour une partie des répondant·e·s. En effet, 17,61 % déclarent que ces défis alimentent « tout à fait » leur motivation, et 32,39 % considèrent qu'ils sont « assez » stimulants. Par ailleurs, 23,94 % ont opté pour une réponse « neutre », tandis que 14,79 % se disent « moyennement » motivé·e·s, 4,23 % « peu » et 2,82 % « pas du tout », ce qui peut refléter une variabilité dans la perception de la pertinence ou du niveau de difficulté des tâches proposées. Finalement, 1,41 % des répondant·e·s ont sélectionné « je ne sais pas / ne s'applique pas ». On constate donc que la moitié de la population étudiante ayant répondu considère que les défis proposés en classe contribuent à nourrir leur motivation.

Reconnaissance des réussites (Q18)

La reconnaissance des efforts et des réussites est perçue comme un facteur potentiellement influent sur la motivation scolaire. Ainsi, 50,7 % des répondant·e·s estiment qu'elle soutient « tout à fait » leur motivation, et 25,35 % indiquent qu'elle agit « assez » significativement. En revanche, 14,79 % ont adopté une réponse « neutre », 3,52 % « moyennement », 0,7 % « peu » et 2,11 % « pas du tout ». Enfin, 0,7 % ont sélectionné « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Les réponses favorables (« tout à fait » ou « assez ») totalisent ainsi 76,05 %.

Gestion du temps et motivation (Q19)

La gestion du temps est perçue comme un facteur associé à la motivation scolaire par une majorité des répondant·e·s. En effet, 40,14 % déclarent que cette capacité motive « tout à fait » leur motivation, et 33,1 % considèrent qu'elle les motive « assez ». Par ailleurs, 9,15 % ont répondu « neutre », 7,75 % « moyennement », 2,11 % « peu » et 2,11 % « pas du tout ». Une proportion de 2,82 % a choisi « je ne sais pas / ne s'applique pas » et 0,7 % ont indiqué « je ne souhaite pas répondre ». Les réponses favorables représentent ainsi 73,24 % des personnes participantes.

4.4 L'engagement scolaire

L'engagement scolaire est conceptualisé ici comme un construit multidimensionnel intégrant des dimensions comportementales, affectives et cognitives (Fredricks, Blumenfeld et al., 2004). Il renvoie à

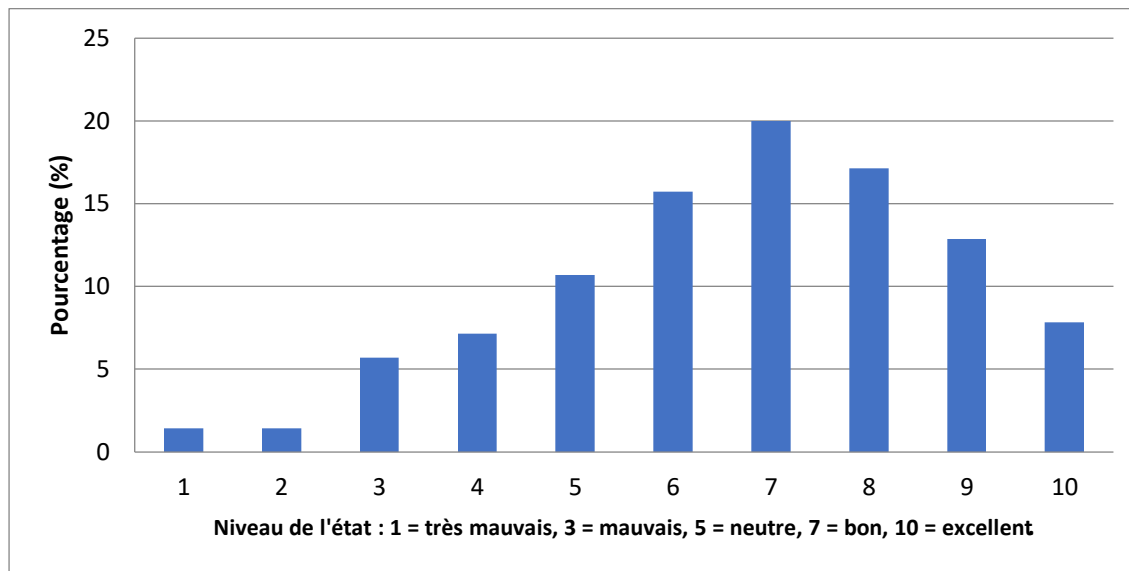
l'implication active dans les tâches d'apprentissage, à l'investissement émotionnel dans les activités scolaires et à l'adhésion aux objectifs éducatifs. Cette recherche s'appuie également sur les travaux de Rousseau (2023), qui soulignent le rôle déterminant des relations pédagogiques dans le développement et le maintien de l'engagement étudiant.

Les résultats présentés dans cette section visent à explorer les perceptions de la population étudiante collégiale quant aux conditions perçues comme favorisant ou freinant leur engagement. L'analyse débute par une évaluation générale de leur niveau d'engagement, puis examine le lien entre le plaisir d'apprendre et l'implication en classe. Suivent des éléments contextuels et pédagogiques perçus comme influents, tels que la qualité des relations avec les enseignant·e·s, la participation à des activités parascolaires, l'utilisation de méthodes pédagogiques interactives et, enfin, le travail en groupe. Cette organisation permet de cerner les leviers relationnels, affectifs et pédagogiques mobilisateurs tels qu'ils sont exprimés par les répondant·e·s.

État général de l'engagement scolaire

Pour la population étudiante collégiale, l'état de leur engagement suit une tendance similaire à celle observée pour le bien-être, le plaisir d'apprendre et la motivation, avec une majorité des réponses situées entre 6 et 10. L'échelle utilisée comportait des ancrages qualitatifs aux points impairs, allant de 1 (« très mauvais »), 3 (« mauvais »), 5 (« neutre »), 7 (« bon ») à 10 (« excellent »), permettant aux répondant·e·s de se positionner subjectivement quant à leur niveau d'engagement. Les niveaux 7 (28 %) et 9 (18 %) sont les plus fréquemment sélectionnés. Peu de participant·e·s se sont positionné·e·s en dessous de 5, ce qui peut indiquer un niveau d'engagement perçu comme relativement élevé, tout en demeurant variable selon les individus. En moyenne, l'engagement autodéclaré s'élève à 6,69/10, ce qui reflète un niveau d'implication perçue relativement modéré.

Figure 4.5 État de l'engagement des participant·e·s



Plaisir d'apprendre et engagement scolaire (Q21)

Les données issues de la question 21 suggèrent un lien marqué entre le plaisir d'apprendre et l'engagement en classe. En effet, 59,86 % des répondant·e·s indiquent que le plaisir ressenti stimule « tout à fait » leur engagement, tandis que 27,46 % considèrent que cet effet est « assez » significatif. Ainsi, plus de 87 % associent explicitement l'expérience affective à leur niveau d'investissement scolaire. Par ailleurs, 5,63 % ont répondu « neutre » et 4,23 % « moyennement ». Les réponses favorables atteignent donc 87,32 %.

Les relations pédagogiques positives et l'engagement (Q22)

Les relations positives entretenues avec les enseignant·e·s sont perçues comme influençant l'engagement scolaire par une majorité de répondant·e·s. En effet, 61,97 % déclarent que ces relations favorisent « tout à fait » leur engagement, et 24,65 % « assez ». Les réponses plus neutres ou réservées demeurent peu nombreuses : 7,04 % des participant·e·s ont répondu « neutre », 1,41 % « moyennement », 2,82 % « peu » et 0,7 % « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Les réponses « tout à fait » et « assez » regroupent 86,62 % des répondant·e·s. Ce portrait suggère que le lien pédagogique est fréquemment considéré comme un facteur d'engagement scolaire.

Activités parascolaires (Q23)

La participation aux activités parascolaires est perçue comme un facteur mobilisateur par une minorité des répondant·e·s : 10,56 % estiment qu'elle soutient « tout à fait » leur engagement, et 16,9 % « assez ». Toutefois, 18,31 % expriment une posture « neutre », 11,97 % « moyennement », 10,56 % « peu » et 14,08 % « pas du tout ». Enfin, 15,49 % des personnes interrogées ont sélectionné « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Moins de trois répondant·e·s sur dix (27,46 %) considèrent les activités parascolaires comme un facteur contribuant à leur engagement.

Méthodes pédagogiques interactives (Q24)

Les approches pédagogiques interactives sont perçues comme soutenant l'engagement scolaire par une partie significative des répondant·e·s. En effet, 21,13 % indiquent que ces méthodes renforcent « tout à fait » leur engagement, et 37,32 % « assez ». Par ailleurs, 20,42 % ont répondu « neutre », 13,38 % « moyennement », 2,82 % « peu », 2,11 % « pas du tout » et 1,41 % ont choisi « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Ainsi, 58,45 % des répondant·e·s estiment que les approches pédagogiques interactives soutiennent leur engagement scolaire. Ces résultats suggèrent que les pratiques favorisant la participation active peuvent être associées, dans une certaine mesure, à leur engagement scolaire.

Travail en groupe (Q25)

Lorsqu'interrogé·e·s sur l'effet du travail en groupe sur leur engagement scolaire, 14,79 % des répondant·e·s affirment qu'il le soutient « tout à fait » et 23,24 % « assez ». Par ailleurs, 17,61 % ont répondu « neutre », 19,01 % « moyennement », 10,56 % « peu », 11,97 % « pas du tout », et 0,7 % ont choisi « je ne sais pas / ne s'applique pas ». Seuls 38,03 % des répondant·e·s affirment que le travail en groupe soutient nettement leur engagement scolaire, ce qui témoigne d'une appréciation mitigée.

4.5 Les pratiques pédagogiques

Dans une perspective de compréhension globale de l'expérience étudiante, il est apparu pertinent d'intégrer une section portant sur les pratiques pédagogiques. En effet, les façons d'enseigner et d'évaluer mises en œuvre dans les établissements d'enseignement collégiaux peuvent exercer une influence importante sur le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement des étudiant·e·s. Plusieurs travaux soulignent le rôle central de ces pratiques dans la perception qu'ont les apprenant·e·s de leur environnement éducatif. Deci et Ryan (2000) rappellent que l'autonomie et le sentiment de

compétence sont essentiels au soutien de la motivation. De son côté, Viau (1994) met en lumière l'importance du sentiment de contrôle et de la valeur attribuée aux activités dans l'engagement scolaire. Plus récemment, Rousseau (2018, 2022a, 2023) a montré que des pratiques pédagogiques valorisant la reconnaissance et les interactions de qualité pouvaient contribuer au plaisir d'apprendre et au bien-être en contexte scolaire.

C'est dans cette optique que la présente section examine les perceptions qu'ont les répondant·e·s de certaines pratiques pédagogiques, tant en matière d'enseignement que d'évaluation. Elle s'organise autour de plusieurs sous-sections : d'abord, la réception des approches interactives et des activités variées et collaboratives ; ensuite, la perception des évaluations en groupe et l'importance accordée à la clarté des consignes en contexte d'évaluation. Enfin, deux questions de classement permettent d'explorer les préférences déclarées des répondant·e·s en matière d'activités d'apprentissage et de modalités d'évaluation.

L'ajout de cette section vise ainsi à mettre en évidence les liens possibles entre les pratiques pédagogiques vécues ou préférées par les étudiant·e·s et les dimensions centrales de ce mémoire. En portant attention aux perceptions exprimées, il devient possible de repérer certains leviers concrets susceptibles de favoriser une expérience éducative plus positive et stimulante.

Évaluations en groupe (Q28)

Les modalités d'évaluation en groupe, on réfère au travaux d'équipe, sont perçues favorablement par une minorité de répondant·e·s. En effet, 14,08 % considèrent qu'elle favorise « tout à fait » leur plaisir ou leur engagement, et 20,42 % « assez ». En revanche, une part importante des participant·e·s adopte une posture plus réservée : 15,49 % ont répondu « neutre », 18,31 % « moyennement », 11,97 % « peu » et 16,9 % « pas du tout ». À peine plus d'un tiers des participant·e·s (34,50 %) considèrent que cette modalité d'évaluation soutient positivement leur expérience scolaire.

Clarté des consignes en contexte d'évaluation (Q29)

La clarté des consignes en situation d'évaluation est identifiée par une large majorité des répondant·e·s comme un facteur contribuant à la réduction du stress et à la qualité de l'apprentissage. En effet, 63,38 % déclarent que cette clarté favorise « tout à fait » leur bien-être, et 26,06 % « assez ». Une minorité,

représentant 7,74 % des répondant-e-s, a exprimé une position plus neutre ou négative : 2,82 % ont répondu « neutre », 3,52 % « moyennement », 0,7 % « peu » et 0,7 % « pas du tout ». Une très large majorité (89,44 %) perçoit la clarté des attentes comme un facteur favorable à leur bien-être. Les données mettent en évidence l'importance accordée par la majorité des répondant-e-s à la clarté des consignes, perçue comme un facteur déterminant dans leur apprentissages.

4.6 Les résultats des analyses croisées avec les variables sociodémographiques

Afin de mieux comprendre comment certains profils influencent l'expérience collégiale, une analyse croisée des résultats a été réalisée à partir de variables sociodémographiques recueillies par le questionnaire. Cette approche vise à cerner les variations dans les perceptions du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation et de l'engagement, en fonction des caractéristiques des répondant-e-s.

Le questionnaire a été rempli par un total de (n= 131) étudiant-e-s issu-e-s de divers établissements collégiaux québécois. Six variables principales ont été retenues pour l'analyse : le genre, le type d'établissement scolaire fréquenté (public ou privé), le programme d'études (préuniversitaire ou technique), le nombre de sessions collégiales complétées, le groupe d'âge, ainsi que, à titre exploratoire, la région administrative d'origine de l'établissement.

Du point de vue du genre, (n= 100) répondantes s'identifient comme femmes (n= 29) comme hommes, une personne comme non binaire et une autre (n=2) a préféré ne pas se prononcer. Concernant le type d'établissement (n= 72) répondant-e-s fréquentent un établissement privé, contre (n= 59) un établissement public. En ce qui concerne les programmes d'études (n= 101) étudiant-e-s sont inscrit-e-s dans un programme préuniversitaire, tandis que (n= 30) suivent un programme technique. Pour la variable du nombre de sessions complétées, la majorité des répondant-e-s (66,67 %, n = 86) avaient complété 1 à 2 sessions, suivis de 21,71 % (n = 28) ayant complété 3 à 4 sessions, 7,75 % (n = 10) 5 à 6 sessions, et 3,10 % (n = 4) 7 sessions ou plus une réponse (0,78 %) n'a pu être catégorisée de manière fiable. Du côté de l'âge, les répondant-e-s se répartissent comme suit : (n= 83) sont âgé-e-s de 17 à 19 ans, (n= 31) de 20 à 21 ans, (n=4) de 22 à 24 ans et (n= 6) ont 25 ans ou plus. Enfin, la région administrative de l'établissement a également été considérée malgré la dispersion initiale des réponses. Elle a été regroupée en trois grandes catégories : Montréal (n = 77), Laurentides (n = 43) et Autres régions (n = 12). Ce dernier groupe, bien que faiblement représenté, a été intégré avec prudence à l'analyse.

En croisant ces résultats, il devient possible de mieux comprendre comment se déploient les facteurs de bien-être et de plaisir d'apprendre au sein de la population collégiale, et de repérer certains besoins différenciés susceptibles d'informer les pratiques pédagogiques et les politiques éducatives. Les sous-sections qui suivent présentent successivement les résultats obtenus selon chacune de ces variables, puis en proposent une synthèse comparative qui fait ressortir les écarts les plus notables.

4.7 Les résultats selon le genre

Les résultats présentés ci-dessous portent sur la répartition des répondant·e·s selon le genre. Il est important de souligner que, pour des raisons de confidentialité et de robustesse statistique, seuls les groupes « femmes » et « hommes » ont été retenus dans les analyses croisées. Nous sommes pleinement conscient·e·s que le genre ne se limite pas à ces deux catégories et que cette binarité ne reflète pas la pluralité des identités de genre existantes (Broqua et Geoffrion, 2023). Toutefois, le très faible nombre de répondant·e·s s'identifiant hors binarité ne permettait pas d'examiner leurs réponses séparément sans compromettre leur anonymat ni tirer des conclusions non représentatives. Les résultats présentés reposent donc sur une généralisation qui ne rend pas justice à cette diversité.

Par ailleurs, la répartition genrée de notre échantillon diffère de celle de la population étudiante postsecondaire : 75,8 % des participant·e·s s'identifient comme femmes, contre 56,1 % selon Statistique Canada pour l'année universitaire 2022-2023, tandis que les hommes représentent 24,2 % de notre échantillon contre 43,9 % au niveau national. Cette surreprésentation féminine doit être prise en compte dans l'interprétation des résultats, car certaines perceptions et expériences liées au bien-être, au plaisir d'apprendre, à la motivation et à l'engagement peuvent varier selon le genre.

Résultats des femmes

Concernant le bien-être scolaire, l'atteinte des objectifs académiques (Q8) est perçue comme contribuant « tout à fait » au bien-être par 66,0 % des femmes. La reconnaissance des accomplissements scolaires (Q9) influence fortement le bien-être chez 60,0 % d'entre elles, tandis que 67,7 % considèrent qu'un climat scolaire positif (Q10) y contribue également fortement. La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est soulignée comme essentielle au bien-être par 73,7 % des répondantes féminines, et le plaisir d'apprendre (Q12) est associé fortement au bien-être par 56,0 % d'entre elles. De plus, les émotions négatives, telles

que le stress et l'anxiété (Q14) affectent fortement le bien-être de 63,0 % des femmes, et 51,0 % jugent la pression académique (Q15) comme nuisible.

Pour ce qui est du plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont perçues comme très favorables par 49,0 % des femmes. Un environnement stimulant (Q2) augmente fortement leur plaisir d'apprendre pour 65,0 %, tandis que 49,0 % apprécient fortement les interactions sociales (Q3). La pertinence des contenus (Q4) est un facteur clé pour 83,0 %, et 54,1 % valorisent fortement les retours constructifs des enseignant-e-s (Q5). L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) et les activités ludiques en classe (Q7) sont jugées très plaisantes respectivement par 36,0 % et 41,0 % des femmes. Les méthodes pédagogiques actives (Q26) et les activités interactives en classe (Q27) augmentent fortement le plaisir d'apprendre de respectivement pour 29,3 % et 35,4 % des femmes.

En matière de motivation scolaire, 35,0 % des femmes déclarent que le plaisir qu'elles prennent dans leurs apprentissages influence « tout à fait » leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent fortement la motivation à s'investir dans les études pour 20,2 % des répondantes (Q17). Par ailleurs, 56,0 % affirment se sentir très motivées lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). La gestion adéquate du temps permet de maintenir une motivation élevée à apprendre pour 48,0 % (Q19), et 57,0 % déclarent être pleinement motivées à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 62,6 % des femmes indiquent être plus engagées dans leurs études lorsqu'elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 65,0 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant-e-s augmentent fortement leur engagement en classe (Q22). De plus, 11,0 % déclarent se sentir « tout à fait » plus engagées lorsqu'elles sont impliquées dans des activités parascolaires (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent nettement l'engagement en classe pour 23,0 % des répondantes (Q24), tandis que seulement 12,0 % se sentent très engagées dans leurs études lorsqu'elles travaillent en groupe (Q25).

Enfin, Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 12,1 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 70 % des étudiant-e-s.

Résultats des hommes

Pour les hommes, 48,3 % indiquent que l'atteinte des objectifs académiques (Q8) contribue fortement à leur bien-être. La reconnaissance des accomplissements scolaires (Q9) est perçue comme très influente par 27,6 %, tandis que 50,0 % accordent une grande importance au climat scolaire positif (Q10). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est considérée essentielle par 44,8 %, et le plaisir d'apprendre (Q12) est fortement associé au bien-être par 37,9 %. Par ailleurs, 37,9 % des hommes ressentent fortement l'impact du stress et de l'anxiété (Q14), et la pression académique (Q15) est jugée très nuisible par 39,3 %.

Concernant le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont très favorables pour 27,6 % des hommes. Un environnement stimulant (Q2) influence fortement leur plaisir pour 62,1 %, tandis que 51,7 % apprécient fortement les interactions sociales (Q3). La pertinence des contenus (Q4) est jugée très favorable par 75,9 %, et les retours constructifs des enseignant-e-s (Q5) sont fortement appréciés par 41,4 %. L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) et les activités ludiques en classe (Q7) sont jugées particulièrement plaisantes respectivement par 25,0 % et 32,1 %. Les méthodes pédagogiques actives (Q26) et les activités interactives en classe (Q27) contribuent au plaisir d'apprendre de respectivement 13,8 % et 10,7 % d'entre eux.

En matière de motivation, 28,6 % des hommes déclarent que le plaisir qu'ils prennent dans leurs apprentissages influence « tout à fait » leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent fortement leur motivation à s'investir dans leurs études pour 10,7 % des répondants (Q17). De plus, 39,3 % se sentent très motivés lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). La gestion adéquate de leur temps permet de maintenir une motivation élevée à apprendre pour 21,4 % (Q19), et 39,3 % affirment être pleinement motivés à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 57,1 % des hommes indiquent être plus engagés dans leurs études lorsqu'ils ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 55,2 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant-e-s augmentent leur engagement en classe (Q22). Par ailleurs, 10,7 % se sentent très engagés lorsqu'ils sont impliqués dans des activités parascolaires (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent nettement l'engagement en classe pour 13,8 % des répondants (Q24), tandis que 25,0 % déclarent se sentir très engagés dans leurs études lorsqu'ils travaillent en groupe (Q25).

Enfin, Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 17,2 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 48,1 % des étudiant-e-s.

Synthèse comparative entre les genres

L'analyse comparative selon le genre révèle plusieurs écarts significatifs. Les femmes accordent une importance nettement plus grande à la reconnaissance des accomplissements scolaires (60,0 % contre 27,6 %, écart de +32,4 %) et à la clarté des consignes pédagogiques (73,7 % contre 44,8 %, écart de +28,9 %) dans leur bien-être. Elles sont également plus nombreuses à rapporter l'effet du stress et de l'anxiété sur leur bien-être (63,0 % contre 37,9 %, écart de +25,1 %).

Du côté du plaisir d'apprendre, elles attribuent une plus grande valeur aux méthodes d'enseignement variées (49,0 % contre 27,6 %, écart de +21,4 %) et aux retours constructifs des enseignant·e·s (54,1 % contre 41,4 %, écart de +12,7 %).

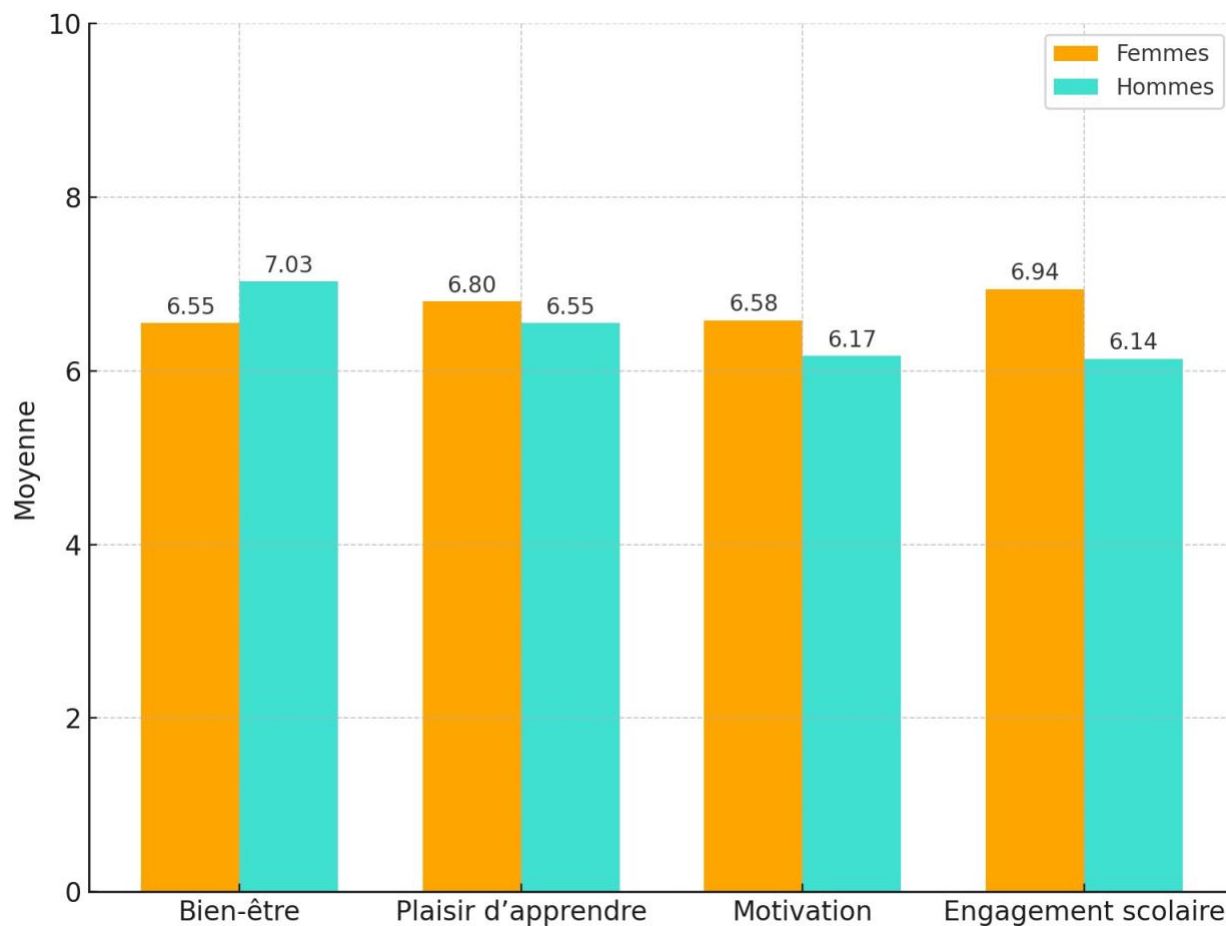
Sur le plan de la motivation, les femmes semblent accorder une importance plus grande à certains facteurs : 56,0 % d'entre elles se sentent plus motivées lorsque leurs réussites académiques sont reconnues, contre 39,3 % des hommes, soit un écart de +16,7 % (Q18). De même, 48,0 % des femmes affirment que la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre, comparativement à 21,4 % des hommes (+26,6 %) (Q19).

Du côté de l'engagement scolaire, les femmes rapportent également des niveaux plus élevés en lien avec diverses dimensions pédagogiques. Elles sont 29,3 % à estimer que les méthodes d'enseignement interactives renforcent leur engagement en classe, contre 13,8 % des hommes (+15,5 %) (Q24). Le plaisir à apprendre joue également un rôle plus marqué chez elles : 35,4 % déclarent être davantage engagées lorsqu'elles expérimentent du plaisir à apprendre, comparativement à 10,7 % chez les hommes (+24,7 %) (Q21). Enfin, 70,0 % des femmes considèrent que la clarté des évaluations contribue à leur engagement, contre 48,1 % des hommes, soit un écart de +21,9 %.

De plus, les données quantitatives relatives à l'état perçu des étudiant·e·s révèlent que les femmes présentent en moyenne un niveau plus élevé de plaisir d'apprendre (6,80 contre 6,55) et d'engagement scolaire (6,94 contre 6,14) que les hommes. Ces derniers rapportent toutefois un bien-être légèrement supérieur (7,03 contre 6,55), bien que leur motivation soit moindre (6,17 contre 6,58). Ces résultats suggèrent des nuances complémentaires entre l'importance accordée à certaines conditions éducatives et l'expérience subjective globale selon le genre.

Ce graphique présente la répartition des niveaux d'appréciation du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation et de l'engagement scolaire, selon le genre des répondant-e-s. L'échelle d'évaluation allait de 1 à 10, où : 1 = très mauvais, 3 = mauvais, 5 = neutre, 7 = bon, 10 = excellent. Les données sont exprimées en pourcentage, représentant la proportion de répondant-e-s de chaque genre ayant sélectionné chaque niveau.

Figure 4.6 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le genre.



Ces écarts permettent d'observer une tendance selon laquelle les répondantes attribuent une importance plus grande à certaines dimensions pédagogiques, relationnelles et émotionnelles liées au bien-être, au plaisir d'apprendre, à la motivation et à l'engagement. Cela pourrait témoigner de différences dans les perceptions ou les attentes éducatives en fonction du genre.

4.8 Les résultats selon le type d'établissement scolaire

Outre la répartition selon le genre, la composition de l'échantillon présente également un écart notable quant au type d'établissement fréquenté, ce qui mérite d'être pris en compte dans l'analyse des résultats. La répartition des répondant·e·s selon le type d'établissement diffère sensiblement de celle observée dans la population collégiale québécoise. Alors que 54,5 % des participant·e·s à cette recherche proviennent d'un établissement privé, les données officielles indiquent qu'entre 83 % et 87 % de la population collégiale est inscrite dans un cégep public, contre seulement 13 % à 17 % dans des collèges privés subventionnés ou non (ACPQ, 2024 ; ACPNS, 2024 ; MES, 2024b). Cette surreprésentation du secteur privé peut s'expliquer par les canaux de diffusion privilégiés, notamment la collaboration d'enseignant·e·s issu·e·s d'établissements privés et le partage du questionnaire via les réseaux sociaux, qui ont pu favoriser l'accès à ces milieux.

Résultats pour les établissements publics

Concernant le bien-être scolaire, 55,0 % des étudiant·e·s du public affirment que l'atteinte des objectifs académiques (Q8) contribue « tout à fait » à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est perçue comme fortement influente par 53,3 %, tandis que 64,4 % soulignent l'importance d'un climat scolaire positif (Q10). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est jugée essentielle par 61,7 %, et 56,7 % associent fortement leur bien-être au plaisir d'apprendre (Q12). Les émotions négatives, comme le stress et l'anxiété (Q14), affectent fortement le bien-être pour 58,3 %, tandis que 46,7 % considèrent la pression académique (Q15) très nuisible.

En ce qui concerne le plaisir d'apprendre, 56,7 % estiment que des méthodes d'enseignement variées (Q1) augmentent fortement leur plaisir. Un environnement stimulant (Q2) est important pour 70,0 %, alors que les interactions sociales (Q3) sont très appréciées par 40,0 %. La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est essentielle pour 86,7 %, et les retours constructifs des enseignant·e·s (Q5) sont valorisés par 49,2 %. L'autonomie dans les choix (Q6) est appréciée par 32,2 %, et les activités ludiques (Q7) sont plaisantes pour 41,7 %. Les méthodes pédagogiques actives (Q26) et les activités interactives en classe (Q27) contribuent au plaisir d'apprendre de respectivement 33,3 % et 42,4 % des répondant·e·s des établissements publics.

En matière de motivation scolaire, 38,3 % des répondant-e-s déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence « tout à fait » leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent leur motivation à s'investir dans leurs études pour 18,6 % d'entre eux et elles (Q17). De plus, 46,7 % se sentent plus motivé-e-s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). Pour 53,3 %, la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19), et 51,7 % affirment être plus motivé-e-s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils et elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 71,7 % déclarent être plus engagé-e-s dans leurs études lorsqu'ils et elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 60,0 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant-e-s augmentent leur engagement en classe (Q22). Par ailleurs, 6,7 % se sentent plus engagé-e-s lorsqu'ils et elles sont impliqué-e-s dans des activités parascolaires (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent l'engagement en classe pour 28,3 % des répondant-e-s (Q24), tandis que 13,3 % déclarent être plus engagé-e-s dans leurs études lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

Enfin, Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 10 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 64,4 % des étudiant-e-s.

Résultats pour les établissements privés

Concernant le bien-être scolaire, 65,3 % des étudiant-e-s du privé estiment que l'atteinte des objectifs académiques (Q8) contribue fortement à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est très influente pour 51,4 %, tandis que 63,4 % accordent une grande importance au climat scolaire positif (Q10). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est essentielle pour 71,8 %, et 47,2 % associent fortement leur bien-être au plaisir d'apprendre (Q12). Le stress et l'anxiété (Q14) nuisent fortement au bien-être pour 55,6 %, et la pression académique (Q15) est très nuisible pour 49,3 %.

Pour ce qui est du plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont très favorables pour 36,1 %. Un environnement stimulant (Q2) est fortement influent pour 61,1 %, et les interactions sociales (Q3) sont très appréciées par 56,9 %. La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est jugée très favorable par 75,0 %, tandis que les retours constructifs (Q5) sont valorisés par 50,7 %. L'autonomie dans les choix (Q6) est appréciée par 37,5 %, et les activités ludiques (Q7) par 38,0 %. Les méthodes

pédagogiques interactives contribuent au plaisir d'apprendre (Q26) pour 19,7 % ainsi que les activités interactives en classe (Q27) chez 19 %.

En matière de motivation scolaire, 29,6 % des répondant·e·s déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence « tout à fait » leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent fortement la motivation à s'investir dans les études pour 16,9 % des participant·e·s (Q17). De plus, 56,3 % affirment se sentir plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). La gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre pour 32,4 % d'entre eux et elles (Q19), tandis que 54,9 % indiquent qu'ils ou elles sont davantage motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils et elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

Concernant l'engagement scolaire, 54,3 % se sentent plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils et elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 65,3 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant·e·s augmentent leur engagement en classe (Q22). Par ailleurs, 14,1 % déclarent être davantage engagé·e·s lorsqu'ils et elles sont impliqué·e·s dans des activités parascolaires (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent l'engagement en classe pour 15,3 % des répondant·e·s (Q24), et 15,5 % affirment se sentir plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

Enfin, Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 15,5 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 67,6 % des étudiant·e·s.

Synthèse comparative selon le type d'établissement scolaire

Les étudiant·e·s issu·e·s du secteur public accordent davantage d'importance aux méthodes d'enseignement variées (56,7 % contre 36,1 %, +20,6 %) et à la pertinence des contenus pédagogiques (86,7 % contre 75,0 %, +11,7 %) dans le plaisir qu'ils et elles prennent à apprendre. Ils et elles sont également plus nombreux·ses à considérer que la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (53,3 % contre 32,4 %, +20,9 %) (Q19), et que le fait de ressentir du plaisir à apprendre augmente leur motivation à atteindre leurs objectifs académiques (71,7 % contre 54,3 %, +17,4 %) (Q20).

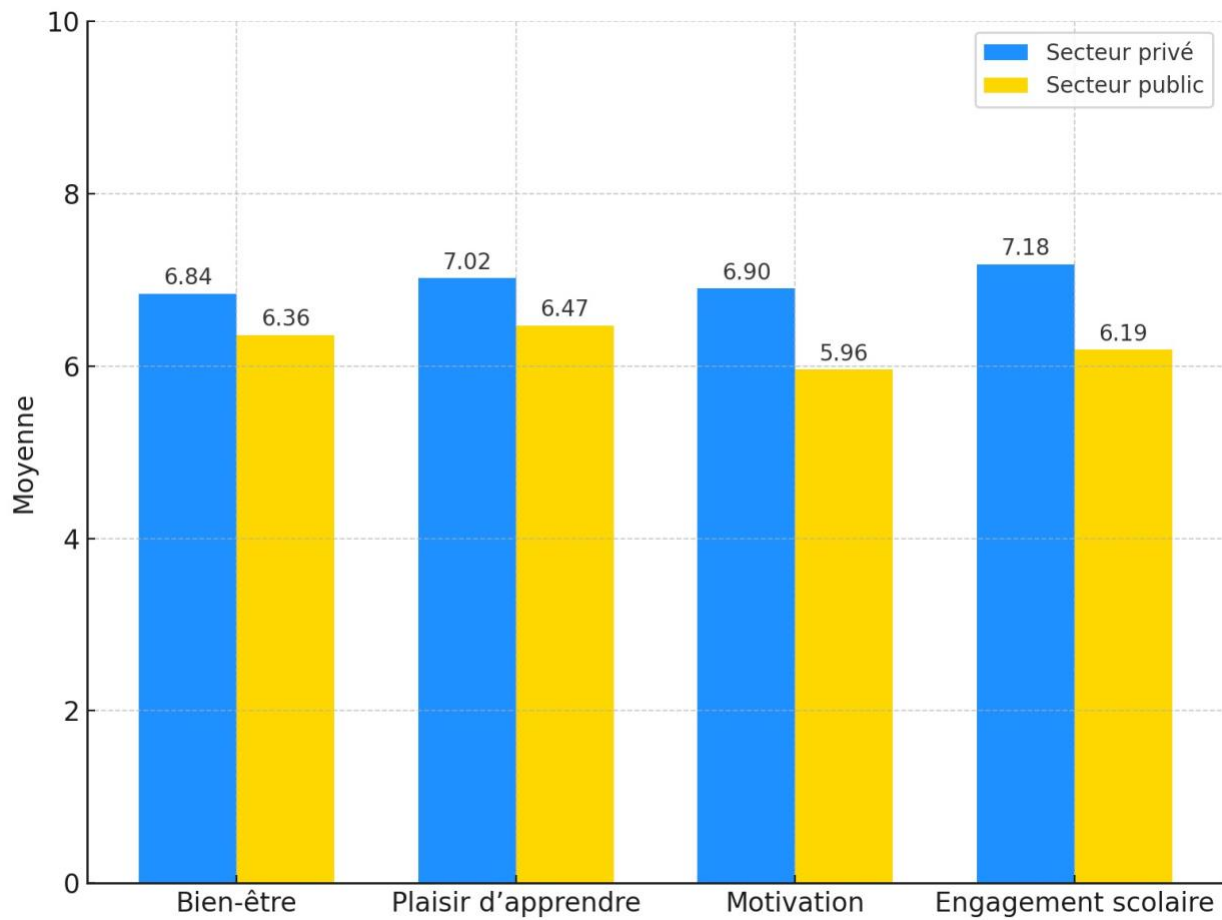
L'engagement scolaire est aussi davantage soutenu, chez les étudiant·e·s du secteur public, par les méthodes d'enseignement interactives (33,3 % contre 19,7 %, +13,6 %) (Q24), ainsi que par le fait de ressentir du plaisir à apprendre (42,4 % contre 19,7 %, +22,7 %) (Q21).

Du côté du secteur privé, un seul écart significatif est observé : une plus forte proportion d'étudiant·e·s y perçoivent la clarté des consignes pédagogiques comme essentielle à leur bien-être (71,8 % contre 61,7 %, +10,1 %). Enfin, les interactions sociales y sont aussi davantage valorisées, bien que l'écart reste sous le seuil de 10 %.

Ces tendances trouvent par ailleurs un écho dans les scores moyens rapportés pour les dimensions psychosociales évaluées. Les étudiant·e·s du secteur privé affichent des niveaux plus élevés dans toutes les dimensions, notamment en motivation (6,90 contre 5,96) et en engagement (7,18 contre 6,19), mais également en plaisir d'apprendre (7,02 contre 6,47) et en bien-être (6,84 contre 6,36). Ces écarts suggèrent que, bien que les priorités exprimées diffèrent, les conditions perçues dans les établissements privés pourraient offrir un contexte plus favorable à l'expérience étudiante globale.

Ce graphique présente la répartition des niveaux d'appréciation du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation et de l'engagement scolaire, selon le type d'établissement fréquenté par les répondant·e·s. L'échelle d'évaluation allait de 1 à 10, où : 1 = très mauvais, 3 = mauvais, 5 = neutre, 7 = bon, 10 = excellent. Les données sont exprimées en pourcentage, représentant la proportion de répondant·e·s de chaque type d'établissement ayant sélectionné chaque niveau.

Figure 4.7 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le type d'établissement



Ces résultats suggèrent des priorités différenciées selon le type d'établissement, les étudiant·e·s du public étant plus sensibles aux modalités pédagogiques actives et au sentiment de compétence, tandis que ceux et celles du privé soulignent davantage l'importance de la clarté et des interactions.

4.9 Les résultats selon les programmes d'études

L'échantillon présente également un déséquilibre entre les types de programmes suivis. Sur les 131 répondant·e·s ayant fourni cette information, 97 sont inscrit·e·s dans un programme préuniversitaire (74,2 %), tandis que 30 suivent un programme technique (25,8 %). Les répondant·e·s inscrit·e·s dans un programme « autre » (n = 4) ont été exclu·e·s de l'analyse, en raison de leur faible effectif et de l'hétérogénéité du groupe. Cette répartition ne reflète pas fidèlement la composition réelle de la population collégiale québécoise, où les inscriptions sont généralement équilibrées entre les programmes techniques et préuniversitaires (MEQ, 2024). Ce biais pourrait s'expliquer par la surreprésentation

d'établissements privés dans l'échantillon, ceux-ci offrant majoritairement des programmes préuniversitaires. Or, les conditions d'enseignement, les perspectives professionnelles et les attentes pédagogiques peuvent différer entre ces deux parcours, influençant potentiellement les perceptions du bien-être, de la motivation, de l'engagement et du plaisir d'apprendre. Cette limitation invite à la prudence dans la généralisation des résultats à l'ensemble des étudiant·e·s du réseau collégial.

Résultats pour les programmes préuniversitaires

En ce qui concerne le bien-être scolaire, 64,4 % des étudiant·e·s en programme préuniversitaire affirment que l'atteinte des objectifs académiques (Q8) contribue fortement à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est perçue comme très influente par 52,5 %, tandis que 63,0 % jugent important le climat scolaire positif (Q10). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est essentielle pour 70,0 % d'entre eux, et le plaisir d'apprendre (Q12) contribue fortement au bien-être pour 50,5 %. Le stress et l'anxiété (Q14) affectent fortement 56,4 % des répondant·e·s, et 49,0 % ressentent fortement la pression académique (Q15).

Concernant le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont fortement valorisées par 40,6 %. Un environnement stimulant (Q2) augmente fortement le plaisir pour 63,4 %, tandis que les interactions sociales (Q3) sont très appréciées par 50,5 %. La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est essentielle pour 76,2 %, et 48,0 % apprécient fortement les retours constructifs (Q5). L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) est valorisée par 37,6 %, et les activités ludiques (Q7) par 39,0 %. Les méthodes pédagogiques interactives (Q26) et les activités interactives en classe (Q27) contribuent au plaisir d'apprendre de respectivement 21,0 % et 24,0 %.

En matière de motivation scolaire, 34,0 % des répondant·e·s déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence « tout à fait » leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent leur motivation à s'investir dans leurs études pour 16,0 % d'entre eux et elles (Q17). Par ailleurs, 51,0 % se sentent plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). Pour 35,0 %, la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19), et 54,0 % déclarent être plus motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 60,6 % des répondant-e-s indiquent être plus engagé-e-s dans leurs études lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 64,4 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant-e-s augmentent leur engagement en classe (Q22). Par ailleurs, 10,0 % se sentent plus engagé-e-s lorsqu'ils ou elles sont impliqué-e-s dans des activités parascolaires (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent l'engagement en classe pour 16,8 % des répondant-e-s (Q24), tandis que 14,0 % déclarent être plus engagé-e-s dans leurs études lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

Enfin, les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 14,0 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 68,7 % des étudiant-e-s.

Résultats pour les programmes techniques

Pour le bien-être scolaire, 50,0 % des étudiant-e-s en programme technique estiment que l'atteinte des objectifs académiques (Q8) contribue fortement à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est très influente pour 53,3 %, tandis que 69,0 % valorisent fortement un climat scolaire positif (Q10). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est essentielle pour 56,7 %, et le plaisir d'apprendre (Q12) est fortement associé au bien-être par 56,7 %. Le stress et l'anxiété (Q14) affectent fortement 56,7 %, et 43,3 % ressentent fortement la pression académique (Q15).

En ce qui concerne le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont fortement valorisées par 63,3 %. Un environnement stimulant (Q2) est essentiel pour 73,3 %, et les interactions sociales (Q3) sont très appréciées par 43,3 %. La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est cruciale pour 93,3 %, et 58,6 % apprécient fortement les retours constructifs (Q5). L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) est valorisée par 24,1 %, et les activités ludiques (Q7) par 43,3 %. Les méthodes pédagogiques interactives contribuent au plaisir d'apprendre (Q26) pour 43,3 % ainsi que les activités interactives en classe (Q27) chez 51,7 %.

En matière de motivation scolaire, 30,0 % des répondant-e-s déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence « tout à fait » leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent leur motivation à s'investir dans leurs études pour 20,7 % d'entre eux et elles (Q17). Par ailleurs, 53,3 % se sentent plus motivé-e-s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). La gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur

motivation à apprendre pour 63,3 % (Q19), et 50,0 % affirment être plus motivé-e-s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 66,7 % des répondant-e-s indiquent être plus engagé-e-s dans leurs études lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 56,7 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant-e-s augmentent leur engagement en classe (Q22). De plus, 13,3 % déclarent être plus engagé-e-s lorsqu'ils ou elles sont impliqué-e-s dans des activités parascolaires (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent l'engagement en classe pour 43,3 % des répondant-e-s (Q24), tandis que 16,7 % affirment être plus engagé-e-s dans leurs études lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

Enfin, Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 10 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 56,7 % des étudiant-e-s.

Synthèse comparative selon les programmes d'études

L'analyse selon le programme d'études fait ressortir plusieurs écarts significatifs entre les étudiant-e-s inscrit-e-s en formation préuniversitaire et ceux et celles des programmes techniques. Du côté du bien-être scolaire, l'atteinte des objectifs académiques (Q8) est jugée plus déterminante dans le préuniversitaire (64,4 %) que dans les techniques (50,0 %), soit un écart de 14,4 points de pourcentage. La clarté des consignes pédagogiques (Q11) se démarque également, avec une plus grande proportion d'étudiant-e-s du préuniversitaire qui la jugent essentielle (70,0 % contre 56,7 %, +13,3 %).

Sur le plan du plaisir d'apprendre, plusieurs différences franchissent le seuil des 10 %. Les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont davantage valorisées dans le programme technique (63,3 %) que dans le préuniversitaire (40,6 %, +22,7 %), tout comme la pertinence des contenus pédagogiques (Q4), perçue comme essentielle par 93,3 % des répondant-e-s des programmes techniques contre 76,2 % du préuniversitaire (+17,1 %). De plus, les méthodes pédagogiques interactives (Q26) augmentent le plaisir d'apprendre par 43,3 % des répondant-e-s en technique contre 21,0 % dans le préuniversitaire (+22,3 %), et les activités interactives en classe augmentent également le plaisir d'apprendre (Q27) par 51,7 % contre 24,0 % (+27,7 %).

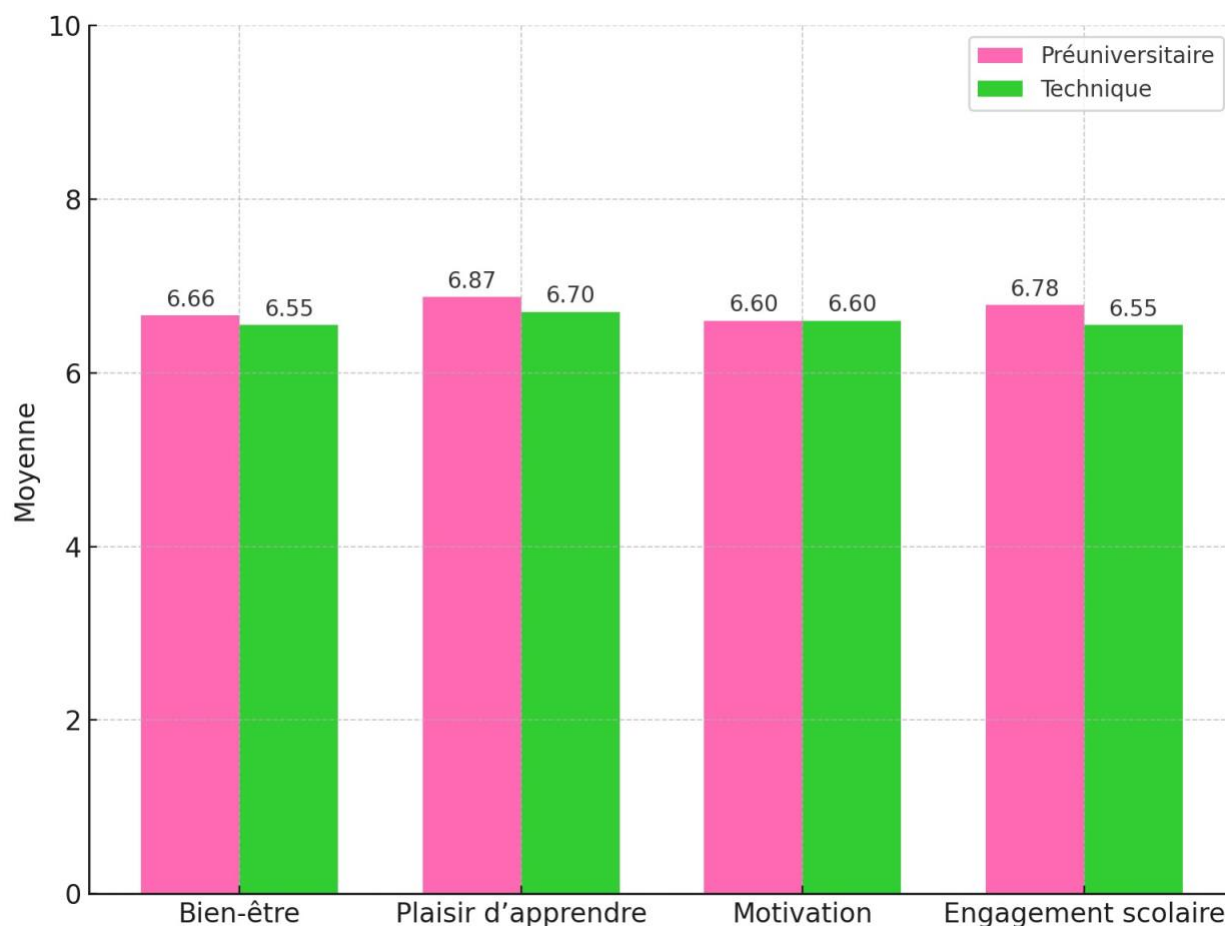
En matière de motivation scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle (Q19) est un levier plus marqué pour les étudiant·e·s du technique (63,3 %) comparativement à ceux et celles du préuniversitaire (35,0 %), pour un écart substantiel de 28,3 %. De même, la poursuite de buts personnels (Q17) est davantage perçue comme motivante dans le programme technique (20,7 % contre 16,0 %, +4,7 %), bien que l'écart reste inférieur au seuil retenu ici.

En ce qui concerne l'engagement scolaire, plusieurs écarts marqués sont à souligner en faveur du programme technique : les méthodes d'enseignement interactives (Q24) sont perçues comme très engageantes par 36,7 % des étudiant·e·s du secteur technique, contre 16,8 % du préuniversitaire (+19,9 %).

Ces tendances se reflètent également dans les scores moyens rapportés pour chaque dimension. Les répondant·e·s du préuniversitaire présentent un bien-être moyen de 6,66 et un plaisir d'apprendre de 6,87, comparativement à 6,55 et 6,70 en technique. Toutefois, l'engagement est plus élevé chez les étudiant·e·s du préuniversitaire (6,78 contre 6,55), alors que la motivation se révèle équivalente entre les deux groupes. Ces données suggèrent que, malgré des priorités pédagogiques différentes, les niveaux perçus de bien-être, d'engagement et de plaisir d'apprendre varient peu de manière marquée entre les parcours.

Ce graphique présente la répartition des niveaux d'appréciation du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation et de l'engagement scolaire, selon le programme d'études des répondant·e·s. L'échelle d'évaluation allait de 1 à 10, où : 1 = très mauvais, 3 = mauvais, 5 = neutre, 7 = bon, 10 = excellent. Les données sont exprimées en pourcentage, représentant la proportion de répondant·e·s de chaque programme ayant sélectionné chaque niveau.

Figure 4.8 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le type de programme d'études.



Ces résultats laissent entrevoir des priorités distinctes selon le type de programme d'études. Les étudiant·e·s des programmes techniques semblent plus sensibles aux approches pédagogiques concrètes, interactives et à l'auto-efficacité, tandis que ceux et celles du préuniversitaire accordent davantage de valeur aux repères structurants, tels que la clarté des consignes et l'atteinte d'objectifs scolaires explicites.

4.10 Les résultats selon le nombre de sessions complétées

Le nombre plus élevé de répondant·e·s inscrit·e·s en première et en troisième session peut s'expliquer par le moment de la collecte de données, qui a eu lieu à l'automne. Dans le parcours collégial typique, la session d'automne accueille une plus grande proportion d'étudiant·e·s, notamment celles et ceux qui amorcent un nouveau programme (1re session) ou qui poursuivent après une première année (3e session). À l'inverse, les étudiant·e·s en deuxième ou quatrième session sont davantage présents à la session d'hiver.

Cette fluctuation s'inscrit dans une dynamique bien connue du calendrier scolaire collégial, où la majorité des admissions se font à l'automne (MES, 2023).

Résultats pour les étudiant·e·s en premières sessions (1-2 sessions)

Concernant le bien-être scolaire, 73,1 % des étudiant·e·s ayant complété 1-2 sessions considèrent l'atteinte des objectifs académiques (Q8) comme fortement contributive à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est très influente pour 50,0 %, tandis que 73,1 % accordent une grande importance au climat scolaire positif (Q10). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est essentielle pour 65,4 %, et le plaisir d'apprendre (Q12) contribue fortement au bien-être pour 53,8 %. Le stress et l'anxiété (Q14) affectent fortement 50,0 % des répondant·e·s, et la pression académique (Q15) est ressentie comme très nuisible par 46,2 %.

Pour le plaisir d'apprendre, 40,4 % valorisent fortement les méthodes d'enseignement variées (Q1). Un environnement stimulant (Q2) est important pour 63,5 %, tandis que les interactions sociales (Q3) sont très appréciées par 53,8 %. La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est cruciale pour 75,0 %, et les retours constructifs des enseignant·e·s (Q5) sont appréciés par 48,1 %. L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) est valorisée par 34,6 %, et les activités ludiques (Q7) sont jugées plaisantes par 30,8 %. Les méthodes pédagogiques interactives contribuent au plaisir d'apprendre (Q26) pour 23 % ainsi que les activités interactives en classe (Q27) chez 23%.

En matière de motivation scolaire, 30,8 % des répondant·e·s déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence « tout à fait » leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent leur motivation à s'investir dans leurs études pour 15,4 % d'entre eux et elles (Q17). De plus, 48,1 % se sentent plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). Pour 38,5 %, la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19), et 46,2 % affirment être plus motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 53,8 % des répondant·e·s indiquent être plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 65,4 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant·e·s augmentent leur engagement en classe (Q22). Par ailleurs, 15,4 % déclarent être plus engagé·e·s lorsqu'ils ou elles sont impliqué·e·s dans des activités parascolaires

(Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent l'engagement en classe pour 23,1 % des répondant·e·s (Q24), tandis que 11,5 % affirment être plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

Enfin, Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 11,5 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 69,2% des étudiant·e·s.

Résultats pour les étudiant·e·s ayant complété plus de deux sessions

Pour les étudiant·e·s ayant complété plus de deux sessions, l'atteinte des objectifs académiques (Q8) est fortement liée au bien-être pour 25,0 % à 70,0 % selon le groupe spécifique. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est très influente, particulièrement pour ceux ayant complété 5-6 sessions (70,0 %). Le climat scolaire positif (Q10) est jugé très important par 75,0 % des étudiant·e·s du groupe 7+. La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est particulièrement essentielle pour le groupe 5-6 sessions (90,0 %), tandis que le plaisir d'apprendre (Q12) est assez constant entre les groupes. Le stress et l'anxiété (Q14) sont nuisibles pour 64,3 % dans le groupe 3-4, et la pression académique (Q15) affecte fortement les groupes 5-6 (70,0 %) et 7+ (66,7 %).

Concernant le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) et l'environnement stimulant (Q2) atteignent leur importance maximale chez les répondant·e·s ayant complété 5-6 sessions (70,0 % et 80,0 % respectivement). Les interactions sociales (Q3) sont particulièrement appréciées dans ce même groupe (70,0 %). La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est unanimement valorisée par les étudiant·e·s du groupe 5-6 (100,0 %). Les retours constructifs (Q5) sont fortement appréciés par 66,7 % dans ce même groupe. L'autonomie dans les choix (Q6) atteint un pic chez ceux ayant complété 3-4 sessions (42,9 %), et les activités ludiques (Q7) sont très appréciées par le groupe 7+ (50,0 %). Les méthodes pédagogiques interactives contribuent au plaisir d'apprendre (Q26) pour 40 % ainsi que les activités interactives en classe (Q27) chez 30 %.

Pour la motivation scolaire, la motivation générale (Q16), le soutien des enseignant·e·s (Q18), et le sentiment d'efficacité personnelle (Q19) sont particulièrement élevés dans les groupes avancés, atteignant un maximum de 66,7 % dans le groupe 7+. L'engagement actif dans les activités scolaires (Q20) est maximal chez ce groupe (100,0 %). La réussite scolaire (Q21) est très importante, particulièrement pour le groupe 7+ (75,0 %).

Enfin, concernant l'engagement scolaire, les méthodes pédagogiques interactives (Q24), les activités interactives (Q27), et les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont particulièrement valorisées pour augmenter le plaisir d'apprendre par les répondant·e·s ayant complété 5-6 sessions (40,0 %, 40,0 % et 30,0 % respectivement). La clarté des évaluations (Q29) est très importante, surtout pour le groupe ayant complété 3-4 sessions (73,1 %).

Puis, les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont valorisées par 13,2 % des répondant·e·s ayant complété 5-6 sessions. La clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 69,2% des étudiant·e·s est très importante, surtout pour le groupe ayant complété 3-4 sessions (73,1 %).

Synthèse comparative selon le nombre de sessions complétées

L'analyse comparative selon le nombre de sessions révèle des écarts notables. Les étudiant·e·s en premières sessions accordent davantage d'importance à l'atteinte des objectifs académiques (73,1 % contre 50,0 % pour le groupe 5-6, +23,1 %), tandis que la clarté des consignes pédagogiques est plus valorisée par les répondant·e·s plus avancé·e·s (90,0 % dans le groupe 5-6 contre 65,4 %, +24,6 %). La pression académique est perçue comme plus nuisible par les groupes 5-6 (70,0 %) et 7+ (66,7 %) que par ceux·celles en première et deuxième session (46,2 %).

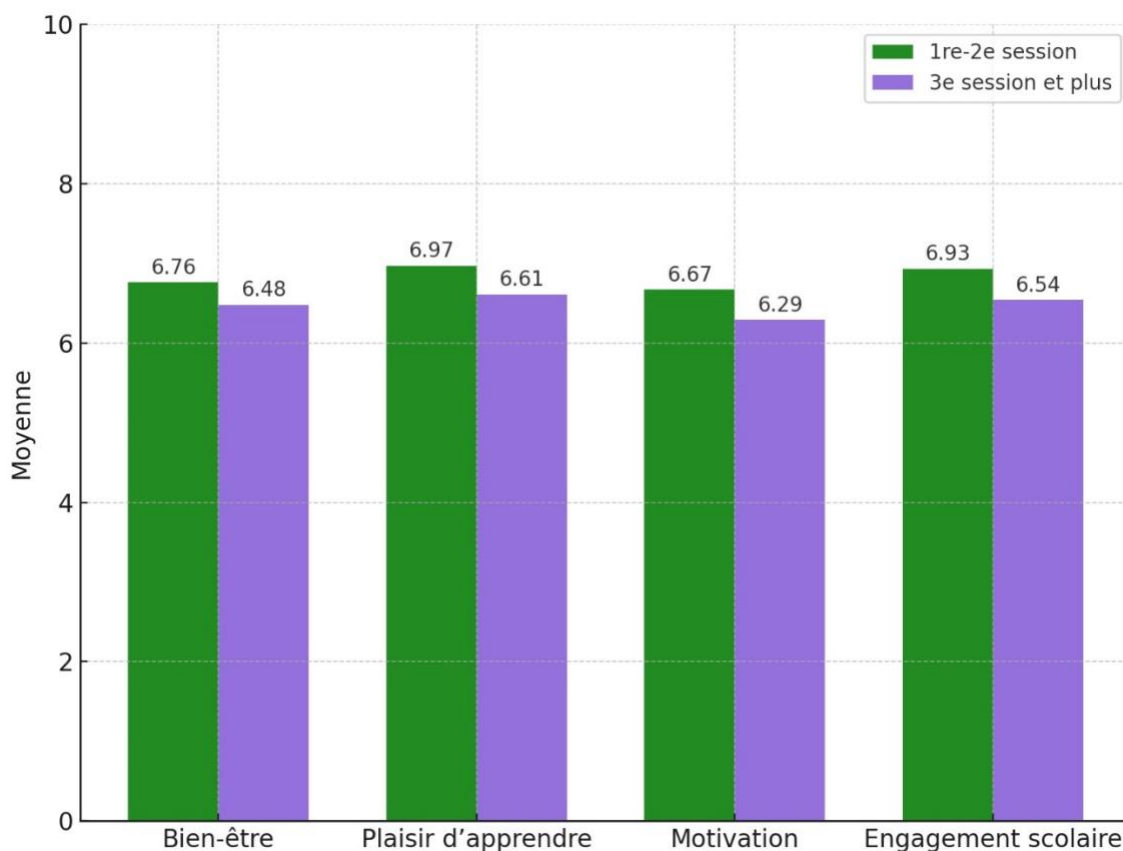
Le sentiment que la gestion adéquate du temps permet de maintenir la motivation à apprendre (Q19) progresse fortement selon l'avancement dans le parcours : 66,7 % des répondant·e·s du groupe 7+ y adhèrent, contre 38,5 % dans les groupes débutants (+28,2 %). De même, 100,0 % des étudiant·e·s du groupe 7+ déclarent être plus motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre, comparativement à 46,2 % en début de parcours (+53,8 %) (Q20).

L'engagement scolaire varie également selon le nombre de sessions complétées. Dans le groupe 7+, 40,0 % des répondant·e·s affirment que les méthodes d'enseignement interactives renforcent leur engagement en classe (Q24), un taux supérieur à celui observé dans les groupes de première et deuxième session. Cette progression laisse entrevoir une influence positive de certaines pratiques pédagogiques sur l'engagement à mesure que le parcours avance.

Cette tendance se reflète néanmoins de manière plus nuancée dans les scores moyens associés aux quatre dimensions. Les étudiant·e·s en première ou deuxième session rapportent en effet des moyennes légèrement supérieures en bien-être (6,76 contre 6,48), plaisir d'apprendre (6,97 contre 6,61), motivation (6,67 contre 6,29) et engagement (6,93 contre 6,54) que celles et ceux ayant complété trois sessions ou plus. Bien que les répondant·e·s plus avancé·e·s valorisent davantage certains leviers pédagogiques spécifiques, leurs perceptions globales de l'état psychosocial semblent légèrement moins favorables, ce qui peut refléter un certain essoufflement ou une complexification progressive de l'expérience étudiante.

Ce graphique présente la répartition de leur niveau d'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement scolaire, selon le nombre de sessions complétées par les répondant·e·s. L'échelle d'évaluation allait de 1 à 10, où : 1 = très mauvais, 3 = mauvais, 5 = neutre, 7 = bon, 10 = excellent. Les données sont exprimées en pourcentage, représentant la proportion de répondant·e·s de chaque catégorie nombre de session complétée ayant sélectionné chaque niveau.

Figure 4.9 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le nombre de sessions complétées



Les pratiques pédagogiques en équipe (Q24 à Q28) sont également perçues comme plus engageantes chez les étudiant·e·s expérimenté·e·s, avec des écarts dépassant 15 %. Ces résultats suggèrent une sensibilité croissante à l'autonomie, à l'interactivité et au sentiment de compétence au fil du parcours collégial.

4.11 Les résultats selon l'âge

La proportion importante d'étudiant·e·s âgé·e·s de 20 ans et moins parmi les répondant·e·s s'explique par la structure du système collégial québécois, où la majorité des étudiant·e·s s'inscrivent directement après le secondaire, soit vers l'âge de 17 ou 18 ans. Cette cohorte constitue donc le cœur de la population étudiante collégiale, en particulier dans les programmes préuniversitaires et techniques. Selon les données du Ministère de l'Enseignement supérieur, environ 70 % des étudiant·e·s du collégial ont 20 ans ou moins (MES, 2023), ce qui reflète un profil démographique typique et cohérent avec l'échantillon recueilli dans le cadre de cette recherche.

Résultats pour les étudiant·e·s de 20 ans et moins

La répartition par groupe d'âge indique que 66,9 % (n=83) des répondant·e·s sont âgé·e·s de 17 à 19 ans, 25,0 % (n=31) de 20 à 21 ans, 3,2 % (n=4) de 22 à 24 ans, et 4,8 % (n=6) sont âgé·e·s de 25 ans et plus.

Concernant le bien-être scolaire, 59,0 % des étudiant·e·s âgé·e·s de 17 à 19 ans affirment que l'atteinte des objectifs académiques (Q8) contribue fortement à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est perçue comme très influente par 42,2 %, et 59,0 % valorisent fortement un climat scolaire positif (Q10). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est jugée essentielle par environ 60,0 %, tandis que le plaisir d'apprendre (Q12) est fortement associé au bien-être pour une proportion modérée de ces répondant·e·s. Le stress et l'anxiété (Q14) ainsi que la pression académique (Q15) affectent fortement leur bien-être, avec des proportions importantes ressentant ces émotions négatives.

Pour le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont fortement appréciées par 34,9 %. Un environnement stimulant (Q2) augmente significativement leur plaisir d'apprendre pour environ 60 %. Les interactions sociales (Q3) sont appréciées par environ la moitié du groupe, et la pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est jugée très favorable par 75,0 %. Les retours constructifs (Q5) semblent appréciés, avec 83,8 % de réponses favorables. L'autonomie (Q6) est modérément valorisée, avec 67,6 % de réponses favorables, tandis que les activités ludiques (Q7) sont appréciées par une

proportion significative (66,2 %). Les méthodes pédagogiques interactives contribuent au plaisir d'apprendre (Q26) pour 38,4 % ainsi que les activités interactives en classe (Q27) chez 39,2 %.

Chez les étudiant·e·s de 20 ans et moins, 71,8 % déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence leur motivation à participer activement en classe (Q16). Par ailleurs, 50,0 % affirment que des défis académiques stimulants augmentent leur motivation à s'investir dans leurs études (Q17). Le fait que leurs réussites académiques soient reconnues est une source importante de motivation pour 76,1 % des répondant·e·s (Q18). De plus, 73,2 % estiment que la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19), et 83,8 % indiquent être plus motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 87,3 % des étudiant·e·s de 20 ans et moins déclarent être plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 86,6 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant·e·s augmentent leur engagement en classe (Q22). En revanche, les outils technologiques interactifs semblent peu soutenir l'engagement : les répondant·e·s sont peu nombreux·ses à déclarer qu'ils augmentent nettement leur engagement en classe (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives (Q24) et le travail en groupe (Q25) sont modérément reconnus comme favorisant l'engagement scolaire dans ce groupe.

Enfin, Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 19,5 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 84,2% des étudiant·e·s.

Résultats pour les étudiant·e·s de 21 ans et plus

Concernant le bien-être scolaire, une majorité importante (jusqu'à 83,3 % pour les 25 ans et plus) considère fortement l'atteinte des objectifs académiques (Q8) comme contribuant à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est hautement valorisée (74,2 % pour les 20-21 ans). Le climat scolaire positif (Q10) est jugé essentiel à l'unanimité par les répondant·e·s de 25 ans et plus. La clarté des consignes pédagogiques (Q11) et le plaisir d'apprendre (Q12) sont très fortement associés au bien-être. Cependant, les émotions négatives (stress, anxiété) (Q14) sont fortement ressenties, surtout chez les plus âgés.

Pour le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) et un environnement stimulant (Q2) sont extrêmement appréciés (jusqu'à 100,0 % chez les 22 ans et plus). Les interactions sociales (Q3) sont modérément appréciées, et la pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est hautement valorisée. Les retours constructifs des enseignant·e·s (Q5) sont très appréciés, particulièrement par les plus âgés. ON constate que l'autonomie (Q6) et les activités ludiques (Q7) reçoivent un accueil variable selon les groupes d'âge spécifiques. Les méthodes pédagogiques interactives contribuent au plaisir d'apprendre (Q26) pour 53,5 % ainsi que les activités interactives en classe (Q27) chez 60,6 %.

En ce qui concerne la motivation scolaire chez les répondant·e·s de 25 ans et plus, 100,0 % déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent également leur motivation à s'investir dans leurs études (Q17), et une large majorité se sentent plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). De plus, plusieurs répondant·e·s affirment que la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19), et qu'ils ou elles sont plus motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

Du côté de l'engagement scolaire, 87,3 % des répondant·e·s de 25 ans et plus indiquent être plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 86,6 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant·e·s augmentent leur engagement en classe (Q22). Par ailleurs, 27,5 % déclarent que les outils technologiques interactifs augmentent leur engagement (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives renforcent l'engagement en classe pour 58,5 % des participant·e·s (Q24), tandis que 38,0 % affirment se sentir plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) obtiennent 34,5 % de réponses favorables, et la clarté des consignes en contexte d'évaluation (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 89,4% des étudiant·e·s.

Synthèse comparative selon l'âge des participant·e·s

La comparaison selon l'âge, fait ressortir des écarts marqués dans la perception de plusieurs dimensions du vécu scolaire. Les étudiant·e·s de 21 ans et plus sont proportionnellement beaucoup plus nombreux·ses

à associer l'atteinte des objectifs académiques (Q8) à leur bien-être, atteignant jusqu'à 83,3 % chez les 25 ans et plus, contre 59,0 % chez les 17-19 ans (+24,3 %). La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est également davantage valorisée (74,2 % contre 42,2 %, +32,0 %), tout comme le climat scolaire positif (Q10), perçu favorable par les plus âgé·e·s. La clarté des consignes pédagogiques (Q11) et le plaisir d'apprendre (Q12) sont eux aussi jugés plus essentiels au bien-être par les répondant·e·s plus âgé·e·s.

Sur le plan du plaisir d'apprendre, les étudiant·e·s plus âgé·e·s se démarquent par une appréciation marquée des méthodes d'enseignement variées (Q1) et d'un environnement stimulant (Q2), avec des écarts allant jusqu'à 65%. La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) et les retours constructifs (Q5) sont également plus fortement valorisés, en particulier chez les 22 ans et plus.

Chez les étudiant·e·s de 21 ans et plus, la motivation scolaire se manifeste de façon plus affirmée. Jusqu'à 100,0 % des répondant·e·s de 25 ans et plus déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence leur motivation à participer activement en classe (Q16). Ils et elles sont également plus nombreux·ses à indiquer que des défis académiques stimulants augmentent leur motivation à s'investir dans leurs études (Q17), et que la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19). Par ailleurs, leur motivation à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20), de même que leur disposition à investir de l'énergie dans leurs études (Q22), apparaissent renforcées.

Du côté de l'engagement, les personnes de 21 ans et plus se montrent plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et plusieurs déclarent que des relations positives avec leurs enseignant·e·s augmentent leur engagement en classe (Q22). De plus, les méthodes d'enseignement interactives (Q24) sont davantage perçues comme renforçant leur engagement en classe, et une plus grande part d'entre eux et elles se sentent plus engagé·e·s lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

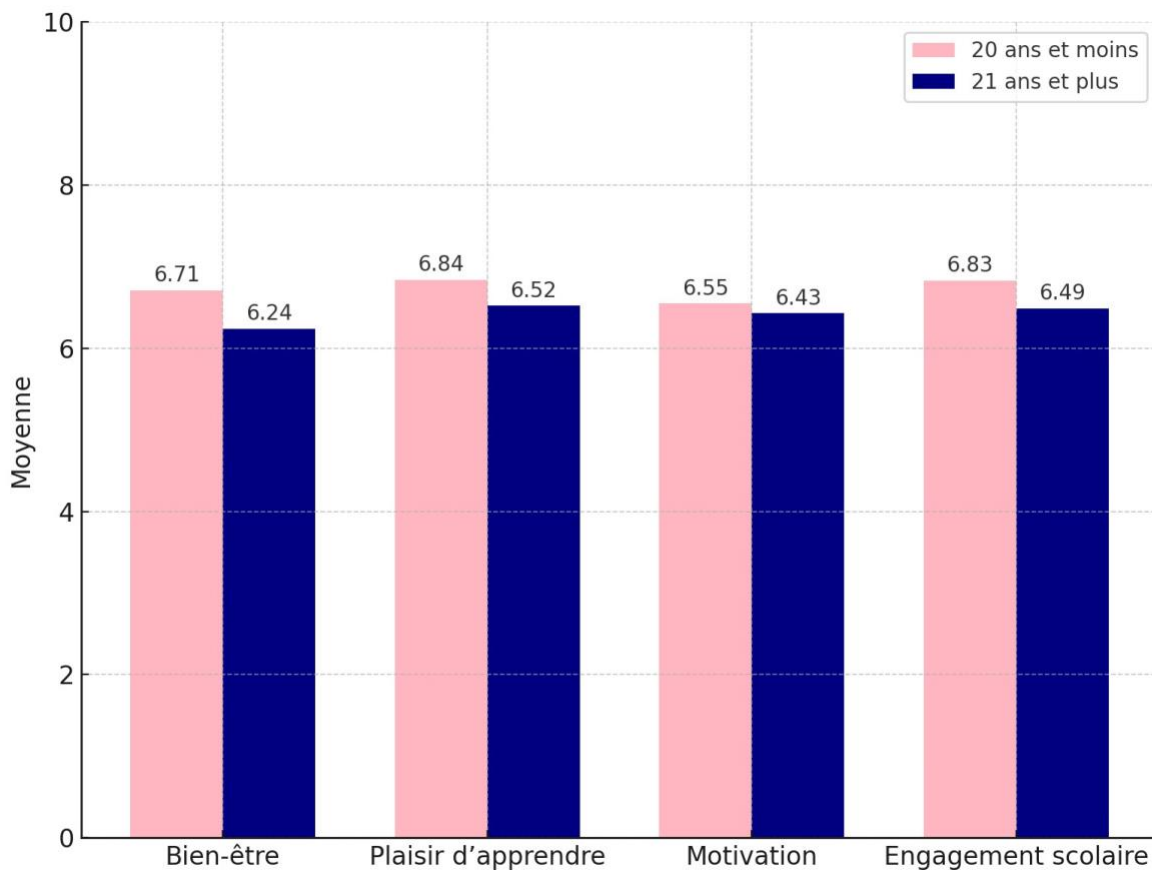
Ces résultats suggèrent qu'avec l'âge, les étudiant·e·s accordent une plus grande valeur aux pratiques pédagogiques structurées, à l'autonomie et au sens attribué aux apprentissages, ce qui peut contribuer à nourrir leur motivation et leur engagement scolaire de manière plus soutenue.

Toutefois, les scores moyens permettent de nuancer cette impression. Les étudiant·e·s de 20 ans et moins présentent en effet des moyennes plus élevées dans l'ensemble des dimensions évaluées : bien-être (6,71

contre 6,24), plaisir d'apprendre (6,84 contre 6,52), motivation (6,55 contre 6,43) et engagement (6,83 contre 6,49). Ces résultats pourraient refléter, chez les plus jeunes, un enthousiasme initial ou une forme d'optimisme face au parcours scolaire, tandis que les plus âgé-e-s, bien que plus affirmé-e-s dans leurs priorités pédagogiques, rapportent une expérience globale légèrement plus tempérée.

Ce graphique présente la répartition des niveaux d'appréciation du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation et de l'engagement scolaire, selon l'âge des répondant-e-s. L'échelle d'évaluation allait de 1 à 10, où : 1 = très mauvais, 3 = mauvais, 5 = neutre, 7 = bon, 10 = excellent. Les données sont exprimées en pourcentage, représentant la proportion de répondant-e-s de chaque groupe d'âge ayant sélectionné chaque niveau.

Figure 4.10 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon le groupe d'âge.



4.12 Les résultats selon la région administrative

Enfin, bien que le questionnaire ait été diffusé à l'échelle du Québec, la diversité régionale des répondant·e·s demeure limitée, ce qui s'explique en grande partie par les établissements et les personnes ayant accepté de collaborer à sa diffusion. Les réponses proviennent majoritairement d'étudiant·e·s inscrit·e·s dans quelques cégeps situés dans certaines régions précises, notamment ceux où des enseignant·e·s ou des professionnel·le·s ont relayé activement le questionnaire. La répartition régionale des répondant·e·s montre une prédominance de Montréal (58,3 % ; n = 77) et des Laurentides (32,6 % ; n = 43), qui regroupent ensemble plus de 90 % de l'échantillon. Les autres régions administratives, dont Laval, la Montérégie, la Côte-Nord, l'Outaouais, le Centre-du-Québec et Lanaudière, sont représentées de manière plus marginale, totalisant 9,1 % (n = 12) des répondant·e·s.

Résultats pour la région du grand Montréal

En ce qui concerne le bien-être scolaire chez les étudiant·e·s du collégial de Montréal, 62,3 % des répondant·e·s affirment que l'atteinte des objectifs académiques (Q8) contribue fortement à leur bien-être. La reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est influente pour 48,1 %, et le climat scolaire positif (Q10) est apprécié par 64,5 %. La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est essentielle pour 71,1 %, et le plaisir d'apprendre (Q12) est fortement associé au bien-être pour 49,4 %. Le stress et l'anxiété (Q14) affectent fortement 50,0 % des répondant·e·s, tandis que la pression académique (Q15) est ressentie comme nuisible par 44,7 %.

Concernant le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont valorisées par 41,3 %. Un environnement stimulant (Q2) est apprécié par 66,7 %, et les interactions sociales (Q3) par 50,0 %. La pertinence des contenus pédagogiques (Q4) est jugée très favorable par 75,0 %, et les retours constructifs (Q5) par 48,1 %. L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) est perçue comme utile par 34,6 %, tandis que les activités ludiques (Q7) sont appréciées par 44,0 %. Les méthodes pédagogiques actives (Q26) et les activités interactives en classe (Q27) contribuent au plaisir d'apprendre de respectivement 18,4 % et 19,5 % des répondant·e·s.

En matière de motivation scolaire, 30,3 % des répondant·e·s déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence fortement leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent la motivation à s'investir dans les études pour 11,8 %

d'entre eux et elles (Q17). Par ailleurs, 42,9 % se sentent plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18). Pour 30,3 %, la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19), et 53,9 % indiquent être plus motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20).

Concernant l'engagement scolaire, 56,0 % des répondant·e·s déclarent être plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), et 64,9 % estiment que des relations positives avec leurs enseignant·e·s augmentent leur engagement en classe (Q22). Les outils technologiques interactifs renforcent nettement l'engagement en classe pour 9,2 % des participant·e·s (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives sont perçues comme engageantes par 15,6 % (Q24), tandis que 13,2 % affirment être plus engagé·e·s dans leurs études lorsqu'ils ou elles travaillent en groupe (Q25).

Les méthodes d'évaluation en équipe (Q28) sont appréciées par seulement 11,9 %, et la clarté des évaluations (Q29) réduit fortement le stress et améliore l'apprentissage selon 68,4% des étudiant·e·s.

Résultats pour les Laurentides

Pour le bien-être scolaire des répondant·e·s qui étudient dans les Laurentides, 61,9 % valorisent fortement la reconnaissance des réussites scolaires (Q9). Un climat scolaire positif (Q10) est apprécié par une majorité significative, tandis que la pression académique (Q15) est fortement ressentie par 52,4 %. Le plaisir d'apprendre (Q12) est lié au bien-être pour 54,8 %.

Concernant le plaisir d'apprendre, les méthodes d'enseignement variées (Q1) sont appréciées par 42,9 %. L'environnement stimulant (Q2) est valorisé par une majorité, tout comme les interactions sociales (Q3). La pertinence des contenus (Q4) est reconnue par 71,4 %, et les retours constructifs (Q5) par 52,4 %. L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) est valorisée par 45,2 %, et les activités ludiques (Q7) par 38,1 %.

En matière de motivation scolaire, 57,1 % des répondant·e·s estiment que la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19). Par ailleurs, 54,8 % déclarent être plus motivé·e·s à atteindre leurs objectifs académiques lorsqu'ils ou elles expérimentent du plaisir à apprendre (Q20), tandis que 71,4 % jugent la réussite scolaire très importante (Q21). De plus, 42,9 % se sentent plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18).

Du côté de l'engagement scolaire, 33,3 % des répondant·e·s affirment que les méthodes d'enseignement interactives renforcent leur engagement en classe (Q24).

Résultats pour les autres régions

Dans les autres régions, la reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est fortement valorisée par 58,3 %. La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est essentielle pour 50,0 %, tout comme la pression académique (Q15). Le plaisir d'apprendre (Q12) est associé au bien-être pour 50,0 %.

Le plaisir d'apprendre est fortement lié à la pertinence des contenus pédagogiques (Q4, 91,7 %). L'autonomie dans le choix des sujets (Q6) est jugée utile, tout comme les activités ludiques (Q7).

Concernant la motivation scolaire, 41,7 % des répondant·e·s déclarent que le plaisir qu'ils ou elles prennent dans leurs apprentissages influence fortement leur motivation à participer activement en classe (Q16). Des défis académiques stimulants augmentent leur motivation à s'investir dans leurs études pour 58,3 % d'entre eux et elles (Q17). De plus, 66,7 % se sentent plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues (Q18), et 58,3 % affirment que la gestion adéquate de leur temps leur permet de maintenir leur motivation à apprendre (Q19).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, 33,3 % des répondant·e·s indiquent que les outils technologiques interactifs augmentent leur engagement en classe (Q23). Les méthodes d'enseignement interactives sont également perçues comme engageantes, bien que de façon plus modérée à 27,1 % (Q24).

Synthèse des comparaisons selon les régions administratives

La comparaison régionale révèle plusieurs écarts significatifs. En ce qui concerne le bien-être scolaire, la reconnaissance des réussites scolaires (Q9) est davantage valorisée dans les Laurentides (61,9 %) et dans les autres régions (58,3 %) que dans Montréal (48,1 %). La clarté des consignes pédagogiques (Q11) est jugée essentielle par 71,1 % des répondant·e·s montréalais·es, contre 50,0 % dans les autres régions (+21,1 %). À l'inverse, la pression académique (Q15) est perçue comme plus nuisible dans les Laurentides (52,4 %) et dans les autres régions (50,0 %) que dans Montréal (44,7 %), bien que les écarts soient modérés.

Sur le plan du plaisir d'apprendre, la pertinence des contenus pédagogiques (Q4) se démarque dans les autres régions (91,7 %), comparativement à Montréal (75,0 %, +16,7 %). Les retours constructifs des enseignant·e·s (Q5) sont également plus valorisés dans les Laurentides (52,4 %) que pour les étudiant·e·s de Montréal (48,1 %).

Certaines différences régionales marquées apparaissent dans les perceptions liées à la motivation scolaire. Le sentiment que la gestion adéquate du temps permet de maintenir la motivation à apprendre (Q19) est exprimé par 57,1 % des répondant·e·s des Laurentides et 58,3 % de ceux·celles des autres régions, comparativement à seulement 30,3 % à Montréal, soit un écart d'environ +27 %. La perception selon laquelle des défis académiques stimulants augmentent la motivation à s'investir dans les études (Q17) est également plus fréquente dans les autres régions (58,3 %) que dans la région montréalaise (11,8 %, +46,5 %). Par ailleurs, 66,7 % des répondant·e·s des autres régions se sentent plus motivé·e·s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues, contre 42,9 % à Montréal (+23,8 %) (Q18).

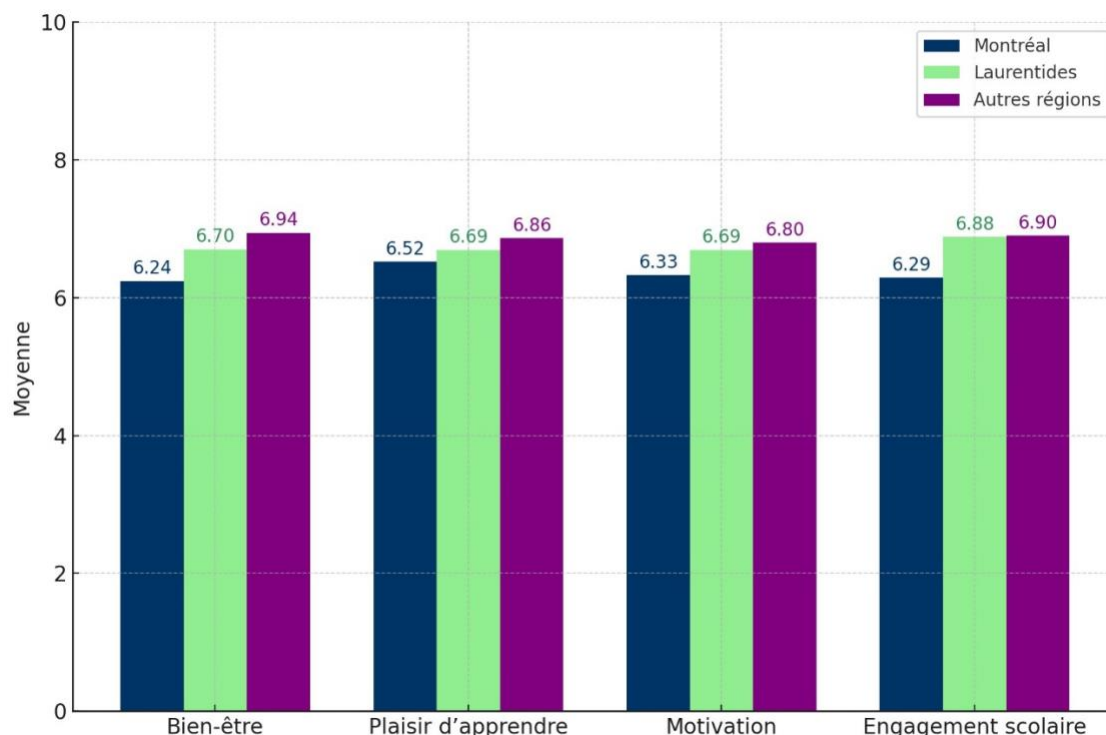
Les méthodes d'enseignement interactives (Q24) renforcent l'engagement en classe pour 33,3 % des répondant·e·s des Laurentides, contre 15,6 % à Montréal (+17,7 %). L'usage d'outils technologiques interactifs est également perçu comme plus engageant dans les autres régions (33,3 %), en comparaison avec Montréal (9,2 %, +24,1 %) (Q23).

Les scores moyens observés permettent de nuancer les impressions générales. Les répondants et répondantes des Laurentides présentent des niveaux globalement élevés et stables dans l'ensemble des dimensions, avec un bien-être moyen de 6,70, un plaisir d'apprendre de 6,69, une motivation de 6,69 et un engagement de 6,88. Les participants et participantes de Montréal affichent pour leur part les scores les plus faibles, particulièrement en motivation (6,33) et en engagement (6,29). Enfin, les répondants et répondantes des autres régions obtiennent les résultats les plus élevés dans toutes les dimensions, notamment en bien-être (6,94), en plaisir d'apprendre (6,86), en motivation (6,80) et en engagement scolaire (6,90). Ces tendances laissent entrevoir l'influence possible du contexte régional sur la qualité de l'expérience étudiante, en interaction avec les pratiques pédagogiques et relationnelles propres à chaque milieu.

Ce graphique présente la répartition des niveaux d'appréciation du bien-être, du plaisir d'apprendre, de la motivation et de l'engagement scolaire, selon la région administrative d'où proviennent les répondant·e·s. L'échelle d'évaluation allait de 1 à 10, où : 1 = très mauvais, 3 = mauvais, 5 = neutre, 7 = bon, 10 = excellent.

Les données sont exprimées en pourcentage, représentant la proportion de répondant-e-s de chaque région administrative ayant sélectionné chaque niveau.

Figure 4.11 L'état de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement selon la région administrative.



Ces résultats laissent entrevoir une valorisation plus marquée des pratiques pédagogiques interactives et du soutien relationnel dans les régions situées hors de Montréal, tandis que les répondant-e-s de Montréal se distinguent par une attention particulière portée à la clarté pédagogique, notamment en lien avec les consignes (Q11) et les évaluations (Q29).

4.13 Les résultats croisés des perceptions étudiantes

Cette section présente une série de croisements entre les réponses à certaines questions fermées du questionnaire, dans le but d'explorer les relations perçues entre les différentes dimensions étudiées (bien-être, plaisir d'apprendre, motivation scolaire et engagement). Les croisements ont été choisis de manière stratégique, en s'appuyant sur les principales articulations proposées dans le cadre conceptuel, notamment celles issues de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), des recherches sur les

émotions en contexte d'apprentissage (Pekrun et al., 2014), ainsi que des travaux sur les facteurs motivationnels et relationnels en milieu scolaire (Rousseau, 2018, 2023 ; Viau, 1994).

Certains croisements explorent également des pistes issues des résultats descriptifs, afin de vérifier la concordance entre deux variables jugées potentiellement liées sur le plan heuristique, comme la relation entre plaisir d'apprendre et motivation, ou encore entre climat scolaire et clarté des consignes. Les numéros de questions croisées sont indiqués entre parenthèses au début de chaque paragraphe pour faciliter la lecture.

Lien entre les méthodes d'apprentissage variées (Q1) et la perception d'un environnement stimulant (Q2)

Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la question Q1 (« Est-ce que les méthodes d'apprentissage variées et originales influencent ton plaisir d'apprendre ? »), 58,2 % ont également répondu « Tout à fait » à la question Q2 (« Est-ce qu'un environnement d'apprentissage stimulant et interactif augmente ton plaisir d'apprendre ? »), 32,7 % ont répondu « Assez » et 5,5 % ont répondu « Neutre ». Chez les répondant·e·s ayant répondu « Neutre » à la Q1, 50,0 % ont répondu « Tout à fait » à la Q2 et 37,5 % ont répondu « Neutre ». Parmi les personnes ayant répondu « Moyennement » à la Q1, 42,9 % ont choisi « Assez » à la Q2 et 28,6 % ont répondu « Tout à fait ». Les personnes ayant répondu « Pas du tout » à la Q1 ont toutes répondu « Tout à fait » à la Q2. Ces résultats suggèrent une possible association entre l'appréciation de la variété pédagogique et la perception d'un environnement stimulant.

Lien entre la gestion du temps (Q19) et l'engagement suscité par les méthodes d'enseignement interactives (Q24)

Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la question Q19 (« Est-ce que la gestion adéquate de ton temps te motive à apprendre ? »), 46,8 % ont également répondu « Assez » à la question Q24 (« Est-ce que les méthodes d'enseignement interactives renforcent ton engagement en classe ? »), 19,2 % ont répondu « Neutre » et 14,9 % ont répondu « Moyennement ». Une proportion de 10,6 % a répondu « Tout à fait ». Parmi les répondant·e·s ayant répondu « Moyennement » à la Q19, 45,5 % ont répondu « Assez », 27,3 % ont répondu « Moyennement » et 9,1 % ont répondu « Tout à fait ». Chez les personnes ayant répondu « Neutre » à la Q19, 38,5 % ont également répondu « Neutre » à la Q24, et 15,4 % ont répondu « Tout à fait ». Une certaine continuité dans les réponses pourrait indiquer un lien perçu entre la motivation liée à la gestion du temps et l'engagement suscité par les méthodes interactives.

Association entre le climat scolaire positif (Q10) et l'influence des infrastructures sur le bien-être (Q13)

Parmi les personnes ayant répondu « Tout à fait » à la question Q10 (« Est-ce qu'un climat scolaire positif dans la classe contribue à ton bien-être ? »), 36,8 % ont également répondu « Tout à fait » à la question Q13 (« Est-ce que les infrastructures - salles de classe, bibliothèque, etc. - de ton établissement influencent positivement ton bien-être ? »), 25,3 % ont répondu « Assez » et 19,5 % ont répondu « Neutre ». Parmi celles et ceux ayant répondu « Assez » à la Q10, 28,6 % ont répondu « Assez » à la Q13, 28,6 % ont répondu « Neutre » et 22,9 % ont répondu « Tout à fait ». Chez les personnes ayant répondu « Neutre » à la Q10, 60,0 % ont répondu « Assez » à la Q13, 20,0 % « Moyennement » et 10,0 % « Tout à fait ». Ces résultats pourraient refléter une tendance à associer les dimensions relationnelles et matérielles du bien-être.

Lien entre le climat scolaire positif (Q10) et l'effet du plaisir d'apprendre sur le bien-être (Q12)

Parmi les personnes ayant répondu « Tout à fait » à la question Q10, 62,9 % ont également répondu « Tout à fait » à la question Q12 (« Est-ce que tu constates que ton bien-être augmente lorsque tu prends du plaisir dans tes apprentissages ? »), 24,7 % ont répondu « Assez » et 7,9 % ont répondu « Neutre ». Parmi celles et ceux ayant répondu « Assez » à la Q10, 48,6 % ont répondu « Assez », 22,9 % « Neutre » et 22,9 % « Tout à fait ». Chez les répondant·e·s ayant choisi « Moyennement » à la Q10, les réponses à la Q12 sont réparties également entre « Assez » (33,3 %), « Moyennement » (33,3 %) et « Neutre » (33,3 %). Les réponses semblent indiquer que le bien-être perçu peut être renforcé lorsqu'il est associé à une expérience d'apprentissage agréable.

Climat scolaire positif (Q10) et effet des consignes d'évaluation claires sur le bien-être (Q11)

Parmi les personnes ayant répondu « Tout à fait » à la question Q10, 71,1 % ont également répondu « Tout à fait » à la question Q11 (« Est-ce que des consignes claires et précises sur les évaluations réduisent ton niveau de stress et améliorent ton bien-être ? »), 22,2 % ont répondu « Assez » et 3,3 % ont répondu « Moyennement » ou « Neutre ». Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la Q10, 65,7 % ont aussi répondu « Tout à fait », 25,7 % ont répondu « Assez » et 5,7 % ont répondu « Neutre ». Chez les répondant·e·s ayant sélectionné « Neutre » à la Q10, 50,0 % ont également répondu « Tout à fait » à la Q11, et 30,0 % ont répondu « Assez ». Une correspondance possible est observable entre la perception d'un climat de classe positif et l'effet apaisant d'instructions claires au moment des évaluations.

Lien entre les émotions négatives (Q14) et l'influence du plaisir d'apprendre sur la motivation (Q16)

Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la question Q14 (« Est-ce que les émotions négatives - comme le stress ou l'anxiété - réduisent ton bien-être et affectent tes apprentissages ? »), 43,3 % ont également répondu « Assez » à la question Q16 (« Est-ce que le plaisir que tu prends dans tes apprentissages influence ta motivation à participer activement en classe ? »), 20,0 % ont répondu « Tout à fait » et 16,7 % ont répondu « Neutre ». Parmi celles et ceux ayant répondu « Moyennement » à la Q14, 57,1 % ont répondu « Assez » à la Q16, 14,3 % « Tout à fait », et 14,3 % « Neutre ». Chez les personnes ayant répondu « Neutre » à la Q14, les réponses à la Q16 se répartissent principalement entre « Assez » (57,1 %) et « Tout à fait » (14,3 %), tandis que 14,3 % ont également répondu « Peu » ou « Je ne sais pas / Ne s'applique pas ». Enfin, les personnes ayant répondu « Pas du tout » à la Q14 ont toutes répondu « Tout à fait » à la Q16. Ces données peuvent suggérer un lien perçu entre les émotions négatives et la manière dont le plaisir influence la motivation en classe.

Reconnaissance des accomplissements (Q9) et perception de la clarté des évaluations (Q29)

Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la question Q9 (« Est-ce que la reconnaissance de tes accomplissements académiques par tes pairs ou tes enseignant-e-s améliore ton bien-être ? »), 57,9 % ont également répondu « Tout à fait » à la question Q29 (« Est-ce que la clarté des évaluations contribue à réduire ton stress et à améliorer ton apprentissage ? »), 34,2 % ont répondu « Assez », et 5,3 % ont répondu « Moyennement ». Parmi les personnes ayant répondu « Moyennement » à la Q9, 60,0 % ont répondu « Tout à fait » à la Q29. Chez celles ayant répondu « Neutre », cette proportion atteint 73,3 %. Les personnes ayant répondu « Pas du tout » à la Q9 ont, quant à elles, toutes répondu « Assez » à la Q29. Une tendance semble indiquer que les personnes sensibles à la reconnaissance perçoivent aussi plus positivement la clarté des consignes évaluatives.

Autonomie dans les travaux (Q6) et influence du plaisir d'apprendre sur la motivation (Q16)

Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la question Q6 (« Est-ce que l'autonomie dans le choix des sujets de tes travaux augmente ton plaisir d'apprendre ? »), 48,9 % ont également répondu « Assez » à la question Q16 (« Est-ce que le plaisir que tu prends dans tes apprentissages influence ta motivation à participer activement en classe ? »), 26,7 % ont répondu « Tout à fait », et 15,6 % ont répondu « Neutre ». Parmi celles ayant répondu « Moyennement » à la Q6, 42,9 % ont répondu « Assez » à la Q16, 21,4 % ont

répondu « Tout à fait » et également 21,4 % ont répondu « Peu ». Chez les personnes ayant répondu « Neutre » à la Q6, 33,3 % ont répondu « Tout à fait » à la Q16, 29,2 % « Assez » et 16,7 % « Neutre ». Enfin, toutes les personnes ayant répondu « Pas du tout » à la Q6 ont répondu « Tout à fait » à la Q16. On peut envisager qu'un sentiment d'autonomie dans les travaux coïncide, pour plusieurs répondant-e-s, avec une motivation accrue lorsqu'ils-elles prennent du plaisir à apprendre.

Activités d'apprentissage variées (Q27) et effet des relations avec les enseignant-e-s sur l'engagement

Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la question Q27 (« Est-ce que des activités d'apprentissage interactives et variées augmentent ton plaisir d'apprendre ? »), 59,1 % ont également répondu « Tout à fait » à la question Q22 (« Est-ce que des relations positives avec tes enseignant-e-s augmentent ton engagement en classe ? »), 34,1 % ont répondu « Assez » et 4,5 % ont répondu « Peu ». Parmi celles ayant répondu « Moyennement » à la Q27, 50,0 % ont répondu « Tout à fait » à la Q22, 33,3 % « Neutre » et 8,3 % « Assez ». Chez les personnes ayant répondu « Neutre » à la Q27, 65,6 % ont aussi répondu « Tout à fait » à la Q22, tandis que 25,0 % ont répondu « Assez ». Les personnes ayant répondu « Pas du tout » à la Q27 ont toutes répondu « Peu » à la Q22. Il est possible qu'un certain plaisir lié à des activités interactives coïncide avec un engagement accru lorsque les relations pédagogiques sont positives.

Méthodes pédagogiques interactives (Q26) et motivation à atteindre ses objectifs dans un contexte de plaisir d'apprendre (Q20)

Parmi les personnes ayant répondu « Assez » à la question Q26 (« Est-ce que les méthodes pédagogiques interactives augmentent ton plaisir d'apprendre ? »), 50,0 % ont également répondu « Assez » à la question Q20 (« Lorsque tu expérimentes du plaisir à apprendre, est-ce que tu es plus motivé-e à atteindre tes objectifs académiques ? »), 38,9 % ont répondu « Tout à fait » et 8,3 % ont répondu « Neutre ». Parmi celles ayant répondu « Moyennement » à la Q26, 60,9 % ont répondu « Tout à fait », 30,4 % « Assez » et 8,7 % « Moyennement ». Chez les répondant-e-s ayant sélectionné « Neutre » à la Q26, 48,4 % ont répondu « Tout à fait », 41,9 % « Assez » et 6,5 % « Neutre ». Les personnes ayant répondu « Pas du tout » à la Q26 ont toutes répondu « Neutre » à la Q20. Ces résultats laissent entrevoir un possible lien entre les approches pédagogiques interactives et une motivation accrue à atteindre ses objectifs lorsque le plaisir est au rendez-vous.

Les croisements présentés dans la section 4.13 ont permis de dégager certaines tendances prometteuses entre des dimensions clés du bien-être, de la motivation et de l'engagement. La section suivante en propose une synthèse en regroupant les associations les plus marquées, de manière à faire ressortir les liens les plus significatifs entre ces dimensions, notamment en ce qui concerne la clarté des évaluations, les relations pédagogiques, le plaisir d'apprendre et l'atteinte des objectifs.

4.14 La synthèse des croisements présentés

Cette section présente une synthèse des croisements exposés à la section 4.13, portant sur certaines variables dépendantes du questionnaire. Seuls les croisements faisant ressortir un écart d'au moins 15 points de pourcentage entre les groupes ont été retenus, ces écarts suggérant des liens perçus comme particulièrement marqués entre les dimensions explorées.

Clarté des évaluations et variables associées

Une forte concordance est observée entre la perception de la clarté des consignes en contexte d'évaluation (Q11) et celle de la clarté des évaluations elles-mêmes (Q29). Ainsi, 96,0 % des personnes ayant indiqué que des consignes claires et précises contribuent à réduire leur stress et à améliorer leur bien-être (Q11) considèrent également que la clarté des évaluations réduit leur stress et favorise leur apprentissage (Q29). Cette proportion est de 41,2 % chez les autres qui ne considèrent pas que la clarté des consignes réduit leur stress et favorise leur apprentissage.

Chez les répondant·e·s affirmant que leur engagement augmente lorsqu'ils ou elles ressentent du plaisir à apprendre (Q21), 91,9 % considèrent également que la clarté des évaluations est bénéfique à la fois pour leur stress et leur apprentissage (Q29). Ce taux est de 72,2 % chez les autres

Parmi les personnes qui affirment que des relations positives avec les enseignant·e·s renforcent leur engagement (Q22), 92,7 % indiquent aussi que la clarté des évaluations contribue à réduire leur stress et à améliorer leur apprentissage (Q29). Ce taux chute à 68,4 % chez les autres.

Du côté de la motivation, 93,3 % des personnes affirmant que le plaisir d'apprendre les motive à atteindre leurs objectifs (Q20) estiment également que la clarté des évaluations a un effet positif. Cette proportion est de 69,6 % chez les autres.

Plaisir d'apprendre et engagement en lien avec les méthodes pédagogiques

Parmi les répondant·e·s affirmant que les activités d'apprentissage interactives et variées augmentent leur plaisir d'apprendre (Q27), 94,2 % jugent également que des relations positives avec les enseignant·e·s renforcent leur engagement en classe (Q22). Ce taux est de 75,0 % chez les autres.

Bien-être général en lien avec différents facteurs

Concernant la reconnaissance académique (Q9), 90,8 % des répondant·e·s qui y voient un facteur positif pour leur bien-être indiquent également que l'atteinte de leurs objectifs influence positivement leur bien-être général (Q8). Ce taux est de 66,7 % chez les autres.

On constate que 89,3 % des répondant·e·s affirmant que les émotions négatives (comme le stress ou l'anxiété) réduisent leur bien-être (Q14) considèrent également que l'atteinte des objectifs influence ce bien-être (Q8), contre 70,0 % chez celles et ceux qui ne partagent pas cette perception.

Enfin, 90,7 % des personnes indiquant que la pression académique ressentie influence leur bien-être (Q15) déclarent aussi que l'atteinte des objectifs contribue à leur bien-être général (Q8). Cette proportion est de 67,6 % chez les autres.

4.15 La conclusion de l'analyse des résultats

L'analyse descriptive des résultats met en lumière la complexité et la richesse des perceptions étudiantes quant à leur expérience collégiale. De manière générale, les répondant·e·s expriment des niveaux de bien-être, de plaisir d'apprendre, de motivation et d'engagement, perçus comme favorables, avec une majorité de réponses situées dans les niveaux supérieurs des échelles proposées. Bien que des écarts soient observés selon certains profils sociodémographiques.

Les données recueillies révèlent l'importance accordée à la clarté des consignes, à la reconnaissance des efforts, à la qualité des relations pédagogiques et à la diversité des approches d'enseignement. Ces éléments sont fréquemment associés à un vécu plus positif et à un plus grand niveau d'engagement scolaire. Les témoignages qualitatifs confirment également que les environnements d'apprentissage perçus comme stimulants, bienveillants et structurés favorisent l'épanouissement personnel et académique.

La présentation de ces résultats ne vise pas à produire une interprétation généralisante mais à offrir un point d’ancrage pour la discussion qui suivra. Le chapitre 5 proposera ainsi une mise en relation des données avec les fondements théoriques du mémoire, dans le but de répondre à la question de recherche et aux objectifs de la recherche en plus d’éclairer certaines pistes d’action ou de réflexion pédagogique.

CHAPITRE 5

La discussion

Ce chapitre propose une analyse interprétative des résultats à la lumière des concepts théoriques mobilisés dans le cadre conceptuel. Il vise à approfondir la compréhension de l'expérience collégiale étudiante à partir des perceptions recueillies, en portant une attention particulière aux pratiques pédagogiques perçues comme influentes sur le bien-être et le plaisir d'apprendre.

La première section examine les liens perçus entre le plaisir d'apprendre et le bien-être, tels qu'ils ont été exprimés dans les réponses au questionnaire. L'analyse met en évidence une interaction marquée entre ces deux dimensions, qui apparaissent comme étroitement liées dans le vécu scolaire des répondant·e·s.

La deuxième section explore la manière dont certaines pratiques pédagogiques sont perçues comme favorisant ou, au contraire, entravant le bien-être et le plaisir d'apprendre. Les résultats permettent de dégager des éléments clés associés à des expériences éducatives positives, ainsi que des obstacles fréquemment évoqués.

La troisième section s'intéresse à l'influence du plaisir d'apprendre sur la motivation scolaire, en examinant les perceptions relatives à la reconnaissance, aux défis, à la clarté des attentes et à la gestion du temps. Elle met en lumière les facteurs susceptibles de soutenir ou de fragiliser l'élan motivationnel.

La quatrième section aborde les conditions favorables à l'engagement scolaire, en s'appuyant notamment sur les dimensions relationnelles, pédagogiques et environnementales évoquées par les répondant·e·s. Elle souligne le rôle central des interactions avec les enseignant·e·s, de la qualité des activités proposées et du climat d'apprentissage.

Enfin, la dernière section propose une lecture différenciée des résultats selon certains profils sociodémographiques, permettant d'identifier des variations significatives dans les perceptions exprimées. Cette analyse comparative contribue à nuancer les constats et à mettre en évidence la diversité des expériences vécues au collégial.

Cette structuration vise à mettre en lumière les dynamiques à l'œuvre dans le vécu éducatif étudiant, en rendant compte à la fois des facteurs de soutien et des tensions susceptibles d'influencer l'expérience scolaire.

5.1 Les réponses à la question de recherche

Dans quelle mesure les pratiques mises en œuvre au collégial influencent-elles le plaisir d'apprendre et le bien-être de la population étudiante ?

L'analyse des données révèle que les étudiant·e·s perçoivent une influence notable des pratiques pédagogiques sur leur bien-être et leur plaisir d'apprendre. À la question Q12, 80,98 % des répondant·e·s affirment que leur plaisir d'apprendre influence directement leur bien-être, soulignant ainsi l'impact des expériences éducatives agréables sur l'équilibre émotionnel. Ce résultat fait écho aux travaux de Soutter (2011), Wyn et al. (2017) et Mooney et Harkison (2018), qui reconnaissent le plaisir comme un déterminant clé du bien-être subjectif en milieu scolaire.

Les interactions entre plaisir, motivation et engagement sont également mises en évidence : 89,44 % des participant·e·s estiment que le plaisir dans les apprentissages soutient leur motivation, et 71,83 % considèrent que leur motivation influence leur capacité à ressentir du plaisir (Q16). Le lien entre bien-être et motivation est tout aussi fort, la majorité des répondant·e·s affirmant que leur bien-être soutient leur motivation scolaire. À leur tour, plaisir et bien-être influencent l'engagement : 87,32 % estiment que le plaisir dans les apprentissages accroît leur engagement (Q21), et 85,21 % que leur bien-être agit sur l'atteinte de leurs objectifs et leur niveau d'engagement (Q8).

Ces relations confirment l'existence d'un système d'interdépendance entre états affectifs, motivation et comportements d'engagement, tel que modélisé dans les travaux de Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014). Elles suggèrent que les pratiques pédagogiques qui suscitent du plaisir, de la reconnaissance ou un sentiment de compétence ont un effet multiplicateur sur les autres dimensions du parcours étudiant.

Certaines pratiques éducatives spécifiques sont perçues comme particulièrement influentes : 76,05 % des répondant·e·s identifient la reconnaissance de leurs efforts et réussites (Q18) comme facteur de motivation ; 73,24 % soulignent l'importance de la gestion du temps (Q19) ; et 83,8 % indiquent que le plaisir les motive à atteindre leurs objectifs personnels (Q20). Ces résultats rejoignent la perspective de la

théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), qui insiste sur la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation comme conditions d'un engagement autodéterminé.

Ainsi, les pratiques pédagogiques qui favorisent un climat de classe positif, la clarté des attentes, des méthodes variées, la rétroaction constructive et la valorisation de l'effort contribuent de manière significative au bien-être et au plaisir d'apprendre. Les répondant-e-s qui rapportent un épanouissement émotionnel font aussi état de niveaux plus élevés de motivation et d'engagement, suggérant que le bien-être joue un rôle structurant dans l'ensemble de l'expérience éducative.

Enfin, l'analyse montre que ces effets ne relèvent pas exclusivement des dispositions individuelles, mais prennent forme dans l'interaction constante entre les pratiques pédagogiques, les dynamiques sociales et les perceptions subjectives. Le plaisir d'apprendre et le bien-être apparaissent ainsi comme les produits d'un environnement éducatif cohérent, signifiant et soutenant, confirmant l'importance d'une approche globale et intégrée des pratiques au collégial.

5.2 L'objectif 1 - Conditions perçues comme favorables à une expérience éducative positive

Cette section vise à atteindre le premier objectif de la recherche, soit celui de recueillir les perceptions étudiantes sur les conditions perçues comme favorables à leur bien-être, leur plaisir d'apprendre, leur motivation et leur engagement. Les résultats mettent en évidence plusieurs facteurs jugés significatifs par la population étudiante.

Clarté des consignes et des évaluations

La clarté des consignes apparaît comme une condition pédagogique essentielle. À la question Q11, 88,03 % des répondant-e-s estiment que « la clarté des consignes favorise leur bien-être », tandis que 89,44 % affirment, à la question Q29, que « la clarté des évaluations contribue à réduire leur stress et à améliorer leur apprentissage ».

Ces résultats traduisent un besoin marqué de repères explicites, qui participent à instaurer un cadre sécurisant et propice à l'engagement cognitif et affectif. Ils soulignent également que la lisibilité des attentes pédagogiques constitue un levier fondamental à la fois pour le plaisir d'apprendre et pour le bien-

être perçu. Ce constat rejoint les analyses de Meirieu (2014), pour qui la clarté structure les apprentissages en fournissant aux étudiant·e·s un cadre de confiance, favorable à l'engagement.

Reconnaissance des efforts et relations avec les enseignant·e·s

Les facteurs relationnels ressortent également comme déterminants. À la question Q9, 77,76 % des répondant·e·s affirment que « la reconnaissance de leurs efforts et de leurs accomplissements contribue à améliorer leur état de bien-être », et à la question Q18, 76,05 % considèrent que cette reconnaissance « soutient leur motivation scolaire ».

Les relations avec les enseignant·e·s jouent aussi un rôle important : à la question Q22, 86,62 % des répondant·e·s estiment que les relations positives « soutiennent leur engagement dans les apprentissages ». Ces éléments mettent en évidence l'importance du lien pédagogique, perçu comme un vecteur de valorisation personnelle et de mobilisation. Ces constats rejoignent ceux de Rousseau (2018, 2022a, 2023), pour qui la reconnaissance constitue un acte relationnel structurant, et ceux de Fredricks et al. (2004), qui soulignent le rôle central des interactions enseignant·e-étudiant·e dans l'engagement.

Climat scolaire et infrastructures

À la question Q10, 88,03 % des répondant·e·s affirment qu'un « climat scolaire positif contribue à leur bien-être ». Cette perception accorde au climat éducatif une portée structurante. Elle suggère que des conditions ambiantes bienveillantes, de respect, de sécurité affective et de cohésion, sont perçues comme indispensables à l'épanouissement en contexte scolaire. Ces résultats renvoient aux travaux de Cros (2014), qui relie directement le climat scolaire à la réussite et à la persévérance éducative.

Quant aux infrastructures scolaires, les réponses sont plus diversifiées. À la question Q13, environ 60% estiment qu'elles « contribuent à leur bien-être », tandis qu'environ 36 % formulent une perception plus réservée. Ces écarts pourraient refléter des inégalités dans les ressources disponibles selon les établissements ou un faible taux d'utilisation de certains lieux. Gosselin et Ducharme (2017) ont en effet documenté les effets différenciés de l'accès aux ressources matérielles, qui peuvent générer un sentiment d'injustice ou de frustration et influencer négativement la perception du bien-être.

Stress, pression académique et objectifs personnels

Les facteurs émotionnels négatifs sont aussi identifiés comme ayant un impact important. À la question Q14, près de 80 % des répondant·e·s affirment que « les émotions négatives et le stress nuisent à leur bien-être », et à la question Q15, 76,06 % considèrent que « la pression académique nuit à leur bien-être ». Ces perceptions confirment les constats de Hamel et al. (2021) sur la prévalence de la détresse psychologique au collégial.

Deux conditions personnelles ressortent toutefois comme favorables à la motivation. La gestion du temps (Q19) est perçue comme un facteur de soutien motivationnel par 73,24 % des répondant·e·s, tandis que le plaisir d'apprendre motive la poursuite d'objectifs personnels (Q20) dans une proportion de 83,8 %. Ces résultats s'inscrivent dans les principes de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), selon laquelle la motivation s'ancre dans la congruence entre les valeurs personnelles et les tâches scolaires, et dans le sentiment de compétence et d'autonomie.

Méthodes pédagogiques et préférences selon le profil

Les résultats croisés de la question Q32 permettent de mieux comprendre les modalités pédagogiques perçues comme favorisant le plaisir d'apprendre. Dans tous les sous-groupes, les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage ressortent comme des leviers centraux. Toutefois, des variations apparaissent : les étudiant·e·s du secteur public et des programmes techniques mentionnent plus fréquemment les méthodes pédagogiques (88,4 % et 91,4 %) et les activités d'apprentissage (73,2 % et 75,9 %). À l'inverse, ceux du secteur privé et du préuniversitaire valorisent davantage le contenu théorique des cours (64 % et 62,5 %).

Ces constats rejoignent les analyses de Meirieu (2014), qui insiste sur l'importance de dispositifs pédagogiques engageants, et celles de Viau (1994), pour qui la valeur perçue des activités influence directement la motivation. Ils confirment également que le plaisir d'apprendre repose sur des approches actives, interactives et adaptées aux profils des étudiant·e·s (Mooney et Harkison, 2018).

Synthèse en lien avec l'objectif 1

En somme, les résultats soulignent l'importance des facteurs relationnels, organisationnels et émotionnels dans l'expérience éducative de la population étudiante collégiale. La reconnaissance, la qualité des relations avec les enseignant·e·s et le climat scolaire positif sont perçus comme des conditions essentielles

au bien-être, au plaisir et à l'engagement. À l'inverse, le stress et la pression académique apparaissent comme des obstacles importants, alors que des leviers personnels, comme la gestion du temps et la poursuite d'objectifs liés au plaisir viennent soutenir la motivation. Ces constats renforcent la pertinence d'une approche pédagogique globale, attentive aux dimensions affectives, structurelles et motivationnelles du parcours étudiant.

5.3 L'objectif 2 - Liens perçus entre le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation scolaire et l'engagement

Cette section vise à répondre au deuxième objectif de la recherche, qui avait pour but d'explorer les relations perçues entre les différentes dimensions étudiées, dans le but de mieux comprendre leur articulation dans l'expérience éducative. Les résultats révèlent une interdépendance marquée entre le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation et l'engagement scolaire.

Bien-être et plaisir d'apprendre

À la question Q12, 80,98 % des répondant-e-s estiment que leur plaisir d'apprendre influence directement leur bien-être. Cette forte corrélation perçue suggère que les expériences d'apprentissage agréables contribuent au mieux-être global des étudiant-e-s. Ce constat s'aligne sur les travaux de Soutter (2011), Wyn et al. (2017) et Mooney et Harkison (2018), qui reconnaissent le plaisir comme une composante essentielle du bien-être subjectif en contexte scolaire.

Les résultats de cette recherche suggèrent que certaines conditions pédagogiques perçues comme positives pourraient réduire le stress et l'anxiété en contexte collégial. Cette dynamique rejoint les travaux d'Asakawa (2010) et de Miao et al. (2020), qui associent l'expérience de flow à une diminution de l'anxiété et à une plus grande satisfaction scolaire. En particulier, le sentiment de contrôle, la concentration et la signification perçue de la tâche semblent jouer un rôle dans la régulation émotionnelle des étudiant-e-s. Cette perspective rejoint également les observations de MacIntyre (2017), selon lesquelles la sécurité affective, la confiance et la fluidité perçue sont des facteurs influents sur le vécu scolaire positif.

Le plaisir d'apprendre dépasse la simple appréciation d'un contenu ou d'une activité ; il semble participer à une dynamique affective favorable, en soutenant l'estime de soi, la curiosité intellectuelle et le sentiment de sens. Toutefois, la nature subjective du plaisir implique que son impact peut varier selon les

disciplines, les profils d'étudiant-e-s ou les modalités pédagogiques, ce qui mériterait d'être exploré davantage dans des recherches qualitatives.

Bien-être et motivation scolaire

À la question Q8, 79,34 % des répondant-e-s indiquent que leur bien-être est influencé par l'atteinte de leurs objectifs. Cette relation perçue est cohérente avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), selon laquelle la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : autonomie, compétence et appartenance favorise à la fois la motivation autodéterminée et le bien-être.

Le bien-être semble ainsi agir comme une condition facilitatrice de la motivation intrinsèque, en créant un climat propice à l'apprentissage. Cependant, cette relation peut aussi être bidirectionnelle : une motivation élevée peut contribuer au bien-être en procurant un sentiment d'accomplissement personnel. La complexité de cette interaction appelle à des analyses plus approfondies pour mieux en cerner les mécanismes sous-jacents.

Bien-être et engagement dans les apprentissages

À la question Q8, 85,21 % des répondant-e-s estiment que leur bien-être influence l'atteinte de leurs objectifs. Ce lien, bien que moins marqué que ceux entre bien-être, plaisir et motivation, souligne que le bien-être perçu constitue un facteur qui facilite l'engagement dans les tâches éducatives.

Viau (1994) conçoit l'engagement comme une manifestation observable de la motivation, influencée par des conditions contextuelles et affectives. Lorsque les étudiant-e-s évoluent dans un environnement scolaire perçu comme soutenant, caractérisé par la clarté, la reconnaissance et un climat relationnel positif, leur engagement tend à s'intensifier. Dubeau et Beaulieu (2019) insistent également sur l'importance de la qualité de l'expérience vécue, tant sur le plan organisationnel que relationnel.

Nos résultats montrent que le lien entre bien-être et engagement pourrait toutefois être influencé par d'autres facteurs, tels que les attentes externes, la pression académique ou les contraintes institutionnelles. Une analyse différenciée des formes d'engagement (affectif, cognitif, comportemental) serait utile pour mieux comprendre cette interaction.

Plaisir d'apprendre et motivation scolaire

Les résultats de cette recherche confirment un lien étroit entre le plaisir d'apprendre et la motivation, tel que suggéré par la littérature. En particulier, les travaux de Zhang et al. (2020) soulignent le rôle médiateur du plaisir dans le lien entre la motivation et la performance académique. Dans la présente étude, les méthodes pédagogiques interactives, les activités ludiques et le sentiment de compétence semblent favoriser ce plaisir, et par ricochet, soutenir la motivation scolaire. Ce constat rejoint également les travaux d'Egbert (2003) et de Shernoff et al. (2003), qui associent l'émergence du flow à des environnements pédagogiques propices à l'engagement actif et au dépassement de soi.

Ces résultats confirment les apports de Viau (1994), qui souligne que la motivation est soutenue par des activités signifiantes et satisfaisantes, et ceux de Laguardia et Ryan (2000), qui associent la satisfaction du besoin d'autonomie à l'émergence d'une motivation autodéterminée. Le plaisir peut ainsi être compris comme un indicateur affectif de la qualité motivationnelle du contexte pédagogique.

Cependant, cette synergie n'est pas universelle. Certain·e·s étudiant·e·s peuvent être motivé·e·s sans ressentir de plaisir immédiat, notamment dans une logique de dépassement personnel ou d'objectifs à long terme. Il importe donc de penser le plaisir non comme une fin en soi, mais comme un levier stratégique favorisant un engagement durable et porteur de sens.

Les interactions avec les enseignant·e·s apparaissent comme un facteur de plaisir partagé, mais plus fréquemment cité par les étudiant·e·s du privé et du préuniversitaire. Les étudiant·e·s plus jeunes (moins de 21 ans) et ceux·celles en début de parcours (1-2 sessions) soulignent davantage les interactions avec leurs pairs. Ces résultats illustrent les liens entre plaisir, motivation et engagement décrits par Deci et Ryan (2000), selon lesquels le plaisir d'apprendre est renforcé lorsque les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont satisfaits. La relation pédagogique de soutien et l'intégration sociale au groupe favorisent l'engagement autodéterminé (Rousseau, 2018, 2023), en particulier chez les étudiant·e·s les moins avancé·e·s dans leur parcours.

Plaisir d'apprendre et engagement dans les apprentissages

À la question Q21, 87,32 % des répondant·e·s affirment que leur plaisir d'apprendre influence leur niveau d'engagement. Le plaisir est ici perçu non seulement comme une expérience agréable, mais aussi comme un moteur de l'engagement scolaire.

Selon Rousseau (2022a), le plaisir d'apprendre soutient l'élan d'engagement en favorisant l'adhésion au processus éducatif. Il peut s'agir de plaisir intellectuel (résolution de problèmes), relationnel (coopération), ou existentiel (sentiment de progression). Dans tous les cas, le plaisir constitue une source d'énergie cognitive et affective au service de la persévérance.

Nos résultats rappellent que l'engagement peut aussi être maintenu en l'absence de plaisir immédiat, notamment grâce à des facteurs structurels ou relationnels. L'enjeu pédagogique consiste à créer des conditions qui soutiennent à la fois l'intérêt, le sens et l'effort, sans se limiter à une quête de satisfaction immédiate.

Motivation scolaire et défis académiques

À la question Q17, 86,62 % des participantes et participants estiment que des défis académiques stimulants influencent positivement leur motivation. Ce résultat rejoint les travaux de Viau (1994), qui associe la motivation à la perception qu'ont les étudiantes et étudiants de la valeur de la tâche, de leur compétence personnelle et de leur contrôle sur le déroulement de l'activité. Lorsque les tâches sont perçues comme valorisantes, accessibles et signifiantes, la motivation tend à s'accroître. Dubeau et Beaulieu (2019) soulignent également l'importance de certains déterminants personnels, tels que l'estime de soi et le sentiment de compétence, ainsi que de facteurs situationnels, comme le climat scolaire et le soutien pédagogique, dans le développement et le maintien de la motivation scolaire.

Cependant, les résultats de cette recherche montrent que cette dynamique est plus nuancée. Plusieurs personnes participantes expriment une forte motivation intellectuelle sans pour autant ressentir la capacité de la mobiliser pleinement, évoquant notamment la fatigue, la surcharge ou l'anxiété comme obstacles. Ces données invitent à reconnaître que la motivation ne relève pas uniquement d'un désir d'apprendre ou d'un intérêt cognitif : elle est aussi conditionnée par des facteurs contextuels, affectifs et organisationnels. Ainsi, les pratiques pédagogiques et le soutien offert peuvent jouer un rôle déterminant dans l'activation ou la mise en veille de cette motivation.

Objectifs personnels, gestion du temps et reconnaissance

Trois autres facteurs apparaissent comme soutiens à la motivation scolaire : la reconnaissance des efforts (Q18), la gestion du temps (Q19) et la poursuite d'objectifs personnels liés au plaisir d'apprendre (Q20).

À la question Q18, 76,05 % des répondant-e-s affirment être davantage motivé-e-s lorsque leurs réussites académiques sont reconnues. À la Q19, 73,24 % estiment que leur capacité à bien gérer leur temps soutient leur motivation, et à la Q20, 83,81 % indiquent que le plaisir ressenti les motive à atteindre leurs objectifs académiques.

Ces éléments confirment que la motivation scolaire n'émerge pas spontanément : elle est soutenue par des facteurs personnels (gestion, autonomie, objectifs) et relationnels (reconnaissance, valorisation), tels que décrits dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000).

5.4 L'objectif 3 - Conditions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles jugées favorables ou défavorables à l'expérience éducative

Cette section vise à répondre au troisième objectif de la recherche, soit l'identification des conditions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles perçues comme favorables ou défavorables au bien-être, au plaisir d'apprendre, à la motivation et à l'engagement scolaire. L'analyse repose sur l'ensemble des réponses aux questions fermées et ouvertes, ainsi que sur les croisements entre certaines variables.

Conditions perçues comme favorables

Certaines conditions pédagogiques et relationnelles sont perçues par les étudiant-e-s comme favorisant leur bien-être et leur plaisir d'apprendre. À la question Q29, 89,04 % affirment que « la clarté des évaluations contribue grandement à réduire leur stress et à améliorer leur apprentissage », soulignant l'importance d'une structure pédagogique lisible pour diminuer l'anxiété et renforcer le sentiment de compétence. Ce constat s'accorde avec les travaux de Meirieu (2014), qui défend l'idée qu'un cadre explicite facilite l'engagement, et avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), selon laquelle la perception de compétence constitue un levier central de la motivation autodéterminée.

La qualité du climat relationnel constitue une autre condition déterminante. À la question (Q22), 88,08 % des répondant-e-s indiquent que « la qualité de la relation avec la personne enseignante influence leur

plaisir d'apprendre », et 89,73 % associent leur bien-être à la qualité de l'environnement d'apprentissage (Q2). Ces résultats corroborent les analyses de Rousseau (2018, 2023) et de Dubeau et Beaulieu (2019), qui insistent sur la portée affective des liens pédagogiques et leur rôle structurant dans l'engagement.

La reconnaissance des efforts est également valorisée : à la question Q18, qui portait sur le soutien des enseignant-e-s, 76,05 % des répondant-e-s déclarent se sentir plus motivé-e-s lorsque leurs efforts et leurs réussites sont reconnus. Cette reconnaissance contribue au sentiment de compétence et à la valorisation de soi, deux éléments clés de la motivation.

Les résultats relatifs à la reconnaissance, à la rétroaction et à l'attitude de la personne enseignante trouvent sont en résonance avec la littérature récente. Dewaele et Li (2021) ont mis en évidence l'effet positif de l'enthousiasme de l'enseignant-e sur le plaisir ressenti en classe de langue. À l'inverse, des rétroactions perçues comme excessivement critiques ou menaçantes peuvent intensifier l'anxiété des étudiant-e-s, comme l'a démontré Aydin (2008, 2016). La qualité des interactions pédagogiques peut donc constituer un levier important pour favoriser le bien-être et le plaisir d'apprendre dans les milieux postsecondaires.

Les résultats croisés permettent également d'identifier certaines dimensions moins fréquemment associées au plaisir d'apprendre, bien que jugées importantes par des sous-groupes spécifiques. Certaines modalités, comme les activités parascolaires, la gestion du temps ou les installations physiques, sont mentionnées par une proportion plus faible de répondant-e-s. Toutefois, leur importance varie selon le profil. La gestion du temps est davantage citée par les femmes plus âgées et les étudiantes du privé. Les étudiant-e-s des autres régions et de Montréal accordent plus d'importance à l'environnement physique comparé à la population étudiante des Laurentides. Ces résultats rejoignent les travaux de Gosselin et Ducharme (2017), qui associent les facteurs de stress, comme la surcharge ou le manque d'espaces adaptés, à une baisse du bien-être scolaire. Même si ces éléments sont moins souvent rapportés comme sources de plaisir direct, ils peuvent en conditionner l'émergence, notamment en agissant sur la disponibilité mentale, la régulation émotionnelle et le sentiment de sécurité.

Enfin, plusieurs répondant-e-s associent leur plaisir à des approches pédagogiques variées et interactives. La majorité des participant-e-s affirment que « les méthodes pédagogiques variées favorisent leur plaisir d'apprendre ». Un témoignage illustre bien cette perception : « Un professeur qui ne donne que des cours magistraux et beaucoup trop longs [...] un environnement de classe pas accueillant [...] ». Ces remarques

renforcent l'idée que la diversité des pratiques et des méthodes de gestion de classe sont perçues comme essentielles, non seulement pour stimuler l'intérêt, mais aussi pour entretenir la motivation et soutenir l'engagement.

Conditions perçues comme défavorables

À l'inverse, plusieurs conditions sont identifiées comme nuisibles à l'expérience éducative. Le stress et la pression académique ressortent fortement alors que 76,06 % des répondant·e·s (Q15) considèrent que cette pression nuit à leur bien-être, et 96,58 % (Q14) estiment que les émotions négatives comme le stress nuisent à leur état de bien-être. Ces résultats corroborent les constats de Gosselin et Ducharme (2017), qui évoquent une intensification des exigences scolaires associée à une hausse de la détresse psychologique.

Des propos illustrent l'impact de ces tensions : « Les examens me stressent en général [...] Tellement que je stresse, j'oublie toutes les notions étudiées ». Cette perception témoigne de l'effet paralysant du stress sur les capacités cognitives et l'engagement scolaire, un constat également relevé par Pekrun, pour qui les émotions négatives peuvent nuire à l'attention, à la mémoire et à l'engagement dans les apprentissages (Pekrun et al., 2002, 2006).

L'ambiguïté des consignes constitue une autre source d'inconfort. Plusieurs répondant·e·s dénoncent des consignes imprécises : « Les consignes d'évaluation ou de projet non claires, laissées à nous-mêmes » ; « Quand les explications ne sont pas claires, donc tu fais le travail pas de la bonne façon ». Ces commentaires révèlent une insécurité cognitive qui nuit à la motivation et à la qualité de l'engagement. Cette perception rejoint les constats de Rousseau (2023), pour qui la clarté des consignes contribue au bien-être en réduisant l'incertitude.

Le manque de reconnaissance est également évoqué comme un frein. Une personne mentionne : « Quand je n'ai pas la note escomptée [...], ça me démotive à écouter en classe ». Ce type de situation peut générer un sentiment d'injustice ou de découragement, affectant la persévérance.

Également, plusieurs critiques ciblent les approches pédagogiques jugées passives ou déconnectées : « Quand l'enseignant fait juste répéter le PowerPoint [...] Il n'y a pas d'interaction ». Ces propos s'inscrivent dans la continuité des travaux de Viau (1994), qui insiste sur la nécessité de proposer des tâches

signifiantes, interactives et adaptées aux besoins des étudiant·e·s pour susciter un engagement authentique.

Les résultats concernant les évaluations en groupe (Q28) illustrent bien cette dynamique : seulement 34,50 % des répondant·e·s estiment que cette modalité soutient leur plaisir. Il est important de souligner que seuls 38,03 % des répondant·e·s affirment que le travail en groupe soutient nettement leur engagement scolaire. Ces résultats, bien que ponctuelle, interroge la pertinence de l'utilisation des travaux d'équipe lorsqu'ils ne sont pas encadrés par des conditions pédagogiques jugées justes et équitables. En effet, les témoignages recueillis révèlent des tensions liées à l'iniquité dans la répartition des tâches, à la charge cognitive inégale et à l'absence de reconnaissance individuelle. Ces constats entrent en résonance avec la dimension « relations sociales » du modèle de Konu (2002), qui souligne l'importance d'un climat relationnel sain dans l'expérience de bien-être des étudiant·e·s. Sur le plan motivationnel, de telles modalités peuvent compromettre la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence (Deci et Ryan, 1985), deux déterminants reconnus du plaisir d'apprendre. Cette perception partagée par une majorité de participant·e·s alimente également une réflexion plus large sur l'adéquation entre les pratiques pédagogiques dominantes et les états affectifs qu'elles suscitent, répondant directement à l'objectif de recherche visant à identifier les conditions perçues comme défavorables à l'expérience éducative.

De plus, l'analyse des résultats en fonction des caractéristiques sociodémographiques fait ressortir des nuances importantes. Certaines variations selon le genre et le programme d'études laissent entrevoir une réception inégale des travaux en groupe, qu'ils soient formels ou non formels. Par exemple, des participant·e·s évoquent une prise en charge disproportionnée du travail par certaines personnes, souvent en lien avec des rapports genrés implicites, ou encore une anxiété plus élevée dans les contextes de performance collective. Ces données rejoignent les travaux mettant en lumière les effets différenciés des pratiques pédagogiques selon les groupes étudiants, et renforcent l'appel à une pédagogie plus différenciée et sensible aux réalités vécues. Le faible enthousiasme envers l'évaluation en groupe, combiné à ces tensions perçues, illustre le besoin d'ajuster les modalités évaluatives aux besoins émotionnels, cognitifs et relationnels des étudiant·e·s, dans une visée inclusive et favorisant le bien-être de la population étudiante.

Synthèse des conditions favorables et défavorables au plaisir d'apprendre et au bien-être

Les résultats révèlent une dynamique contrastée entre les conditions perçues comme soutenantes et celles identifiées comme nuisibles. La clarté des attentes, la reconnaissance, la qualité des relations pédagogiques et la variété des approches sont des leviers perçus comme favorisant simultanément le plaisir, le bien-être, la motivation et l'engagement (Meirieu, 2014 ; Deci et Ryan, 2000 ; Rousseau, 2018, 2022a ; Dubeau et Beaulieu, 2019).

À l'inverse, les situations marquées par le stress, les consignes floues, l'absence de reconnaissance et le manque d'interactivité sont perçues comme des freins majeurs à l'engagement scolaire. Ces perceptions rejoignent les conclusions de Gosselin et Ducharme (2017), qui mettent en garde contre les effets négatifs d'une surcharge ou d'une incertitude pédagogique prolongée.

L'analyse transversale confirme que les quatre dimensions étudiées, le plaisir, le bien-être, la motivation et l'engagement, ne sont pas affectées isolément, mais conjointement, par les mêmes facteurs. Ce constat souligne l'importance d'une approche pédagogique cohérente et intégrée, capable de prévenir les éléments démobilisateurs tout en soutenant les conditions propices à l'épanouissement étudiant (Viau, 1994 ; Deci et Ryan, 2000 ; Rousseau, 2023).

Les évaluations en groupe apparaissent quant à elles comme un point de fragilité dans l'expérience éducative vécue. Moins de 35 % des répondant-e-s affirment que cette modalité soutient leur plaisir d'apprendre, et à peine 38 % la considèrent comme favorable à leur engagement. Ces résultats mettent en lumière les limites de cette pratique lorsqu'elle n'est pas encadrée par des conditions jugées équitables et structurantes. Les témoignages recueillis révèlent des tensions persistantes : iniquité dans la répartition des tâches, surcharge cognitive pour certain-e-s, manque de reconnaissance individuelle, anxiété liée à la performance collective. Ces réalités nuisent à la qualité des relations entre pairs, rejoignant ainsi la dimension « relations sociales » du modèle de Konu (2002), et peuvent entraver la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence identifiés par Deci et Ryan (1985) comme essentiels au plaisir d'apprendre. Les variations observées selon le genre ou le programme d'études soulignent par ailleurs une réception inégale de ces pratiques, appelant à une pédagogie plus différenciée et attentive aux effets induits par les dynamiques de groupe. En ce sens, le recours aux travaux d'équipe, loin d'être neutre, doit être réfléchi à partir des besoins affectifs, cognitifs et relationnels des étudiant-e-s, dans une perspective inclusive et éthique.

Les conditions identifiées comme favorables sont ainsi perçues comme soutenant l'ensemble du vécu éducatif, tandis que les facteurs défavorables tendent à fragiliser simultanément plusieurs aspects de l'expérience. Ces constats invitent à concevoir les environnements d'apprentissage en tenant compte non seulement des contenus, mais aussi des formes, des postures pédagogiques et de la qualité des relations humaines.

5.5 L'objectif 4 - Variations de perception selon les caractéristiques sociodémographiques

Cette section vise à atteindre le quatrième objectif de la recherche, soit l'analyse des variations de perception en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques. L'étude met en évidence des écarts notables selon le genre, le type d'établissement, le programme d'études, l'âge, la région administrative et le niveau d'avancement dans le parcours. Ces différences soulignent l'importance de tenir compte des contextes différenciés et de la diversité des parcours dans l'interprétation de l'expérience éducative (Gosselin et Ducharme, 2017 ; Rousseau, 2018, 2023).

Il importe de souligner que dans cette section, les réponses ont été regroupées par catégories selon leur orientation. Les choix exprimant un accord (« Assez », « Tout à fait ») ont été rassemblés sous la catégorie des réponses positives, tandis que les choix « Pas du tout » et « Peu » ont été regroupés parmi les réponses négatives. Les réponses « Moyennement » et « Neutre » ont été classées comme neutres, et les options « Je ne sais pas », « Ne s'applique pas » et « Je ne souhaite pas répondre » ont été intégrées à une catégorie regroupant les réponses indéterminées.

Selon le genre

Parmi les 129 répondant·e·s ayant précisé leur genre, on compte 100 femmes et 29 hommes. À la question Q12, 86,98 % des femmes estiment que leur plaisir d'apprendre influence leur bien-être, contre 72,17 % des hommes. La clarté des évaluations (Q29) est jugée bénéfique par 95 % des femmes, contre 83 % des hommes. Concernant la reconnaissance des réussites (Q18), 79 % des femmes se disent plus motivées lorsque leurs efforts sont reconnus, contre 65 % des hommes.

Ces résultats laissent entrevoir une plus grande sensibilité des femmes aux dimensions affectives et relationnelles de l'environnement éducatif, une tendance déjà relevée par Rousseau (2022), qui souligne l'importance du soutien relationnel, de la clarté et de la reconnaissance dans le cheminement des

étudiantes. Cette sensibilité s'explique, selon Trudel (2018), par les mécanismes de socialisation différenciée : dès la petite enfance au Québec, on encourage chez les filles des compétences relationnelles, empathiques et disciplinaires, ce qui les rend particulièrement attentives à ces dimensions dans le cadre scolaire.

Selon le type d'établissement

Sur 131 répondant·e·s, 72 fréquentent un établissement privé (54,55 %) et 59 un établissement public (45,45 %). À la question Q2, 88,89 % des étudiant·e·s du privé affirment que l'environnement d'apprentissage influence leur bien-être, contre 95 % dans le public. La reconnaissance (Q18) est également perçue comme plus soutenante dans le privé (77,78 %) que dans le public (67,24 %). Ces écarts pourraient s'expliquer, en partie, par des logiques de socialisation et de reproduction sociale. Comme l'ont montré Bourdieu (1979) et Pinçon-Charlot et Pinçon (2016), les milieux favorisés tendent à maintenir leur statut par des formes d'homogamie sociale, en s'associant à des personnes partageant des références culturelles, économiques et symboliques similaires. Les étudiant·e·s des établissements privés évoluent souvent dans des environnements socialement homogènes, marqués par des normes de reconnaissance, de validation et de soutien plus explicites et partagées. Ces contextes favorisent un climat relationnel plus cohésif, ce qui peut contribuer à une perception accrue du bien-être et de la reconnaissance.

En revanche, les étudiant·e·s du public sont proportionnellement plus nombreux·ses à indiquer que la pression de performance nuit à leur plaisir d'apprendre à la question Q15, soit 80 % contre 70,83 % dans le privé. Cette différence peut s'expliquer par des réalités institutionnelles propres à chaque réseau. Dans les établissements publics, la taille des groupes est souvent plus élevée, les ressources disponibles plus limitées et le soutien individualisé moins accessible. Ces conditions peuvent accentuer le sentiment de devoir performer sans accompagnement adéquat, ce qui contribue à un climat perçu comme plus exigeant. À l'inverse, les établissements privés tendent à offrir un encadrement plus serré et des conditions d'enseignement plus stables, ce qui peut atténuer la pression vécue par les étudiant·e·s. Ces constats rejoignent ceux de Gosselin et Ducharme (2017), qui montrent que les caractéristiques structurelles des établissements, telles que le ratio personnel/étudiant·e·s, la disponibilité des services de soutien et la qualité de l'encadrement, influencent directement le bien-être et l'expérience scolaire des jeunes.

Selon l'âge

Les données recueillies indiquent que les étudiant·e·s de moins de 21 ans accordent une plus grande importance aux interactions sociales comme source de plaisir d'apprendre (Q3), tandis que les étudiant·e·s au collégial plus âgé·e·s valorisent davantage le contenu disciplinaire (Q4), la gestion du temps et les environnements d'apprentissage stimulants (Q19, Q2). Ces écarts peuvent s'expliquer par la trajectoire développementale des individus, mais aussi par leurs conditions de vie. Les étudiant·e·s plus jeunes sont souvent à la recherche d'un sentiment d'appartenance, de reconnaissance et d'affiliation, dimensions largement associées à la motivation et au bien-être en contexte scolaire (Deci et Ryan, 2002 ; Guay et al., 2020). Le plaisir d'apprendre, dans leur cas, semble fortement lié à la qualité des interactions sociales et au climat relationnel.

À l'inverse, les personnes plus âgées rapportent des besoins plus marqués en matière de structure, de cohérence pédagogique et de gestion autonome du temps. Ces caractéristiques reflètent souvent une situation où les études doivent être conciliées avec d'autres responsabilités, comme le travail ou la famille. Dans ce contexte, les attentes envers l'environnement d'apprentissage évoluent vers des éléments plus fonctionnels et moins relationnels, ce qui rejoint les travaux de Vallerand (2020), qui associent l'autodétermination à des facteurs de flexibilité, de clarté et de sens dans les activités d'apprentissage.

Selon le nombre de sessions complétées

Les répondant·e·s ayant complété une ou deux sessions mettent davantage en avant l'importance du soutien relationnel, tant avec les pairs qu'avec les enseignant·e·s, comme en témoigne leur réponse à la question (Q2, Q22 et Q32). Ce besoin initial de proximité relationnelle peut être interprété comme une stratégie d'adaptation face à l'entrée dans un nouvel environnement éducatif, souvent perçu comme plus exigeant et moins encadré que le secondaire. À ce stade du parcours collégial, le lien social et la présence rassurante du corps enseignant jouent un rôle central dans la stabilisation émotionnelle et l'ancrage des étudiant·e·s dans leur milieu d'étude.

En revanche, les personnes ayant complété trois sessions ou plus accordent une importance accrue à des éléments tels que l'autonomie, la cohérence du programme et la clarté des attentes pédagogiques. Cela suggère une évolution dans la nature des besoins et des repères mobilisés. Au fil du cheminement, les étudiant·e·s semblent chercher à gagner en autonomie, à donner davantage de sens à leurs apprentissages et à s'approprier activement leur trajectoire scolaire. Cette transition, du besoin de sécurisation vers une

quête d'autonomie et de signification, témoigne d'un développement progressif des compétences d'autorégulation et d'une capacité croissante à naviguer dans les exigences du milieu collégial.

Ces résultats rejoignent les observations de Gosselin et Ducharme (2017), qui soulignent l'importance d'adapter les pratiques pédagogiques en tenant compte des étapes du parcours scolaire et des besoins évolutifs des étudiant·e·s. Ils rappellent également les propos de Rousseau (2023), pour qui la construction du plaisir d'apprendre repose sur une interaction dynamique entre sécurité affective, autonomie et sentiment de compétence, en fonction du moment où se trouvent les étudiant·e·s dans leur parcours .

Selon le programme d'études

Parmi les 131 répondant·e·s, 101 sont inscrit·e·s en programme préuniversitaire (77,10 %) et 30 en programme technique (22,90 %). À la question Q1, 88,33 % des étudiant·e·s en programme technique affirment que les méthodes pédagogiques variées favorisent leur plaisir, contre 73,10 % en préuniversitaire. À la question Q18, la reconnaissance des réussites est jugée plus mobilisatrice en préuniversitaire (78,26 %) que chez les étudiant·e·s techniques (66,67 %). Un écart similaire est observé pour la gestion du temps (Q19), perçue comme un soutien motivationnel par 76,28 % des programmes préuniversitaires, contre 66,67 % en programmes techniques.

Ces résultats suggèrent que les étudiant·e·s des programmes techniques valorisent davantage les approches concrètes et interactives, tandis que les préuniversitaires accordent plus d'importance à l'organisation du travail et à la reconnaissance symbolique. Cette distinction est cohérente avec les travaux de Viau (1994), qui associe la motivation à la perception de la signification et de l'utilité des tâches.

Selon la région administrative

Les répondant·e·s se répartissent entre trois groupes : Montréal (n = 77), Laurentides (n = 43) et autres régions (n = 12). À la question Q2, 96,70 % des répondant·e·s de Montréal estiment que l'environnement d'apprentissage influence leur bien-être, contre 86,74 % dans les Laurentides. À la question Q22, 93,02 % des participant·e·s montréalais·es considèrent que la relation avec la personne enseignante influence leur plaisir d'apprendre, contre 79,07 % dans les Laurentides.

Bien que les tailles des sous-groupes appellent à la prudence, ces écarts pourraient refléter des différences dans l'accès aux ressources pédagogiques, aux services de soutien ou dans les pratiques institutionnelles. Gosselin et Ducharme (2017) insistent sur l'importance d'intégrer les réalités territoriales dans l'analyse des conditions éducatives.

Synthèse des variations sociodémographiques

L'ensemble des résultats indique que les perceptions liées au bien-être, au plaisir d'apprendre, à la motivation et à l'engagement varient selon plusieurs caractéristiques sociodémographiques. Le genre se distingue comme un facteur différenciateur important, avec une sensibilité accrue des femmes aux aspects relationnels, affectifs et pédagogiques. Le type d'établissement influence également l'expérience éducative, notamment en ce qui concerne la reconnaissance, le stress perçu et le climat scolaire. Les différences entre programmes d'études révèlent des rapports distincts à l'apprentissage, tandis que les variations régionales rappellent l'importance du contexte local. L'âge et le niveau d'avancement modulent également les priorités perçues, traduisant des besoins évolutifs dans le parcours scolaire.

Ces constats appellent à concevoir des pratiques pédagogiques différenciées, capables de répondre à la diversité des besoins et des vécus. Ils renforcent l'idée que l'expérience éducative collégiale ne peut être pensée de manière homogène, et que des environnements inclusifs doivent être attentifs aux écarts perçus, qu'ils soient structurels, pédagogiques ou relationnels.

5.6 La synthèse de la discussion

Les analyses permettent de dégager des liens étroits entre les quatre dimensions centrales de la recherche, suggérant qu'elles s'influencent mutuellement : le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation scolaire et l'engagement. L'ensemble des résultats révèle que ces dimensions, bien que théoriquement distinctes, sont perçues par la population étudiante collégiale comme intimement interreliées. Elles s'inscrivent dans une logique d'ensemble, où chaque composante entretient des liens avec les autres.

Le plaisir d'apprendre apparaît comme un levier particulièrement déterminant, agissant à la fois sur la motivation, le bien-être et l'engagement dans les activités d'apprentissage. Cette dynamique circulaire entre plaisir, motivation, bien-être et engagement est corroborée par les cadres théoriques mobilisés, notamment la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), les travaux sur les émotions

académiques (Pekrun et al., 2014), ainsi que les analyses de Viau (1994), Rousseau (2018, 2022a, b, c, 2023) et Laguardia et Ryan (2000).

Les conditions pédagogiques et relationnelles identifiées dans nos résultats confirment l'importance de certains leviers dans l'expérience éducative vécue. La clarté des consignes et des évaluations, la reconnaissance des efforts, la qualité du climat relationnel et la diversité des méthodes pédagogiques sont autant d'éléments perçus comme favorables au développement du bien-être, à l'entretien du plaisir d'apprendre et à la consolidation de la motivation et de l'engagement.

À l'inverse, les conditions jugées défavorables, comme le stress, la pression de performance, le flou dans les attentes pédagogiques, le manque de reconnaissance et les approches jugées passives, sont systématiquement associées à une diminution du plaisir, à une détérioration du bien-être et à une baisse de l'engagement.

Par ailleurs, l'analyse des variables sociodémographiques révèle que l'expérience éducative collégiale ne peut être abordée comme une réalité homogène. Des différences significatives sont observées selon le genre, le type d'établissement, le programme d'études et la région administrative. Ces écarts illustrent la pluralité des parcours étudiants et soulignent la nécessité de concevoir des environnements d'apprentissage adaptés aux profils et aux contextes spécifiques. Le genre, en particulier, apparaît comme un facteur influençant la sensibilité aux dimensions affectives et pédagogiques de l'expérience éducative au collégial.

Les résultats de ce chapitre invitent à penser l'environnement éducatif dans une logique intégrée, où les pratiques pédagogiques, les structures institutionnelles et les relations interpersonnelles s'articulent de manière cohérente pour soutenir simultanément le bien-être, la motivation, le plaisir et l'engagement. Ces constats renforcent la pertinence d'approches éducatives centrées sur l'étudiant·e, sensibles aux besoins psychologiques fondamentaux, et ouvertes à une adaptation aux réalités diverses du milieu collégial.

CHAPITRE 6

La conclusion

6.1 Les retombées pour la pratique

Cette recherche, fondée sur les perceptions de plus de 131 étudiant·e·s du collégial, met en lumière un ensemble de conditions pédagogiques, relationnelles et institutionnelles susceptibles de favoriser leur bien-être, leur plaisir d'apprendre, leur motivation et leur engagement scolaire. Elle montre qu'en agissant sur certains de ces leviers à leur portée, les personnes enseignantes et les établissements peuvent soutenir de manière significative l'expérience éducative.

Le climat scolaire apparaît comme un facteur central. Parmi les répondant·e·s ayant une perception très positive de ce climat, 71,1 % affirment que la clarté des évaluations contribue à réduire leur stress et à améliorer leur apprentissage. De plus, 67,6 % considèrent cette clarté comme essentielle à leur engagement. La reconnaissance des efforts, les activités pédagogiques interactives et la diversité des approches didactiques sont aussi perçues comme particulièrement bénéfiques.

Ces résultats suggèrent que des gestes pédagogiques relativement simples comme : clarifier les attentes, diversifier les formats d'évaluation, encourager les interactions en classe peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus soutenant. Ce constat est d'autant plus important au moment où des recherches révèlent que la population étudiante est traversée par une détresse psychologique croissante (Hamel et al., 2021 ; OSMÉES, 2024), souvent exacerbée par un sentiment de solitude ou d'impuissance face aux exigences scolaires. Ils rejoignent les propositions de Meirieu (2014) qui conçoit le plaisir d'apprendre comme un levier à la fois affectif, cognitif et relationnel.

Les résultats analysés dans le cadre de cette recherche, tout comme les constats issus de la littérature (Heutte et al., 2021 ; Csikszentmihalyi, 1990), indiquent que les facteurs propices à l'émergence du flow en contexte éducatif pourraient être mieux reconnus et intégrés dans les pratiques pédagogiques.

Le concept de flow, développé par Csikszentmihalyi (1990), désigne un état optimal d'expérience dans lequel une personne est pleinement engagée dans une activité, au point d'en perdre la notion du temps et de soi. Il survient lorsque le niveau de défi d'une tâche est équilibré avec les compétences perçues de l'individu, et que des objectifs clairs ainsi que des rétroactions immédiates sont présents. En contexte

éducatif, cet état est associé à une concentration soutenue, à une motivation intrinsèque élevée et à un plaisir profond d'apprendre. En favorisant un équilibre entre les défis proposés et les compétences perçues, en offrant une rétroaction claire et en valorisant l'autonomie, les enseignant-e-s peuvent potentiellement créer un environnement d'apprentissage plus engageant et mieux adapté au vécu émotionnel de la population étudiante collégiale. Ces perspectives ouvrent la voie à des approches pédagogiques plus sensibles au bien-être, tout en soutenant la réussite éducative.

Enfin, les résultats montrent que le lien entre bien-être et engagement peut toutefois être influencé par d'autres facteurs, tels que les attentes externes, la pression académique ou les contraintes institutionnelles. Une analyse différenciée des formes d'engagement (affectif, cognitif, comportemental) permettrait de mieux comprendre la complexité de cette interaction et d'éclairer la manière dont les étudiant-e-s mobilisent leurs ressources personnelles pour faire face à ces tensions. Cette exploration complémentaire viendrait enrichir les perspectives déjà dégagées par la présente recherche, en ouvrant de nouvelles pistes pour saisir la pluralité des parcours étudiants et les conditions qui favorisent un engagement plus profond et durable.

En ce sens, la présente recherche invite à former et outiller les enseignant-e-s pour intégrer de manière plus explicite les émotions positives dans leur démarche pédagogique. Elle montre que le plaisir d'apprendre ne constitue pas un supplément facultatif, mais bien un ressort fondamental du bien-être et de la persévérance scolaire.

6.2 Les retombées pour la recherche

Sur le plan scientifique, cette étude contribue à combler une lacune dans les recherches sur l'enseignement collégial québécois. Elle propose une approche intégrée et exploratoire des dimensions affectives et motivationnelles de l'expérience étudiante, en croisant dans une même analyse le bien-être, le plaisir d'apprendre, la motivation scolaire et l'engagement. Cette articulation représente un apport méthodologique original, dans un champ où ces dimensions sont souvent étudiées séparément.

Les résultats soutiennent les fondements de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), qui postule que les environnements éducatifs favorables aux besoins d'autonomie, de compétence et de relation renforcent la motivation intrinsèque. Ainsi, 62,9 % des personnes ayant affirmé que le climat

scolaire favorise leur bien-être associent également leur bien-être au plaisir d'apprendre, suggérant une interdépendance entre les composantes émotionnelles et motivationnelles de l'apprentissage.

La démarche compréhensive et pragmatique adoptée dans cette recherche a permis de mettre en valeur les voix étudiantes. En plaçant leurs perceptions au cœur de l'analyse, cette étude reconnaît l'expertise des étudiant·e·s sur leur propre vécu éducatif et participe à la valorisation de données subjectives comme source légitime de connaissance. Ce choix épistémologique renforce la pertinence d'investiguer les liens entre expérience vécue et réussite scolaire sous un angle plus humaniste et qualitatif.

6.3 Les limites de la recherche

Comme toute recherche, ce travail comporte certaines limites. D'abord, l'échantillonnage volontaire pourrait avoir favorisé la participation d'étudiant·e·s déjà sensibilisé·e·s aux questions de bien-être ou de pédagogie, ce qui limite la représentativité statistique. De plus, la nature auto-déclarée des réponses recueillies implique un certain degré de subjectivité et ne permet pas d'établir de relations causales entre les variables. À cet égard, le caractère déclaratif des données recueillies mérite une attention particulière. Les réponses reposent sur les perceptions et les interprétations individuelles des étudiant·e·s, lesquelles reflètent leur expérience vécue plutôt qu'une mesure objective des phénomènes étudiés. Ces perceptions peuvent être influencées par des facteurs personnels ou contextuels, tels que la relation avec les enseignant·e·s, la charge de travail ou l'état émotionnel au moment de la réponse. Par conséquent, les résultats doivent être interprétés avec prudence, puisqu'ils traduisent des réalités perçues. Bien que cette subjectivité constitue une richesse en offrant un accès direct au vécu étudiant, elle limite néanmoins la généralisation des conclusions à l'ensemble de la population collégiale.

Par ailleurs, il est possible que certain·e·s répondant·e·s aient été influencé·e·s par un biais de désirabilité sociale, cherchant à formuler des réponses perçues comme socialement acceptables ou valorisées plutôt que de refléter pleinement leur vécu personnel. Ce phénomène, bien que courant dans les collectes de données par questionnaire, peut affecter la validité des résultats, en particulier lorsqu'il est question de dimensions émotionnelles ou relationnelles.

Certaines données croisées reposent sur des sous-groupes de taille modeste, ce qui invite à la prudence dans l'interprétation des écarts observés. Par exemple, les étudiant·e·s inscrit·e·s dans des programmes techniques semblent exprimer un intérêt plus marqué pour les méthodes pédagogiques interactives

(43,3 %) que ceux et celles des programmes préuniversitaires (21,0 %). De même, lorsqu'on compare les établissements publics et privés, des écarts apparaissent dans les perceptions de certaines conditions pédagogiques. Par exemple, 61,1 % des répondant·e·s du privé estiment que la reconnaissance des accomplissements scolaires contribue fortement à leur bien-être, contre 50,0 % dans le public. On observe également que la clarté des consignes pédagogiques est jugée essentielle par 72,2 % des étudiant·e·s du privé, contre 60,3 % dans le public. Bien que ces différences soient intéressantes, elles doivent être interprétées avec précaution, car la taille inégale des sous-groupes limite la portée des comparaisons. Ces résultats mériteraient d'être approfondis dans des études ultérieures avec des échantillons plus équilibrés afin de confirmer ou nuancer ces premières observations.

Enfin, bien que cette recherche apporte des éclairages pertinents sur certains facteurs perçus comme influençant l'expérience éducative, elle ne vise ni à proposer une solution universelle ni à établir une grille d'intervention unique. Elle s'inscrit plutôt dans une démarche de compréhension, en offrant des repères pour réfléchir aux pratiques pédagogiques, tout en reconnaissant la diversité des contextes, des parcours et des besoins. Loin de prescrire une seule voie, elle propose des pistes à explorer, susceptibles d'enrichir la réflexion et d'alimenter des adaptations sensibles et contextualisées.

6.4 Les prospectives

À la lumière des résultats obtenus, plusieurs pistes de recherche et d'action peuvent être envisagées. D'un point de vue méthodologique, des recherches qualitatives pourraient approfondir les significations subjectives attribuées au plaisir d'apprendre, au bien-être et à l'engagement. Des entretiens ou des groupes de discussion offriraient un regard plus nuancé sur les pratiques pédagogiques perçues comme soutenantes ou nuisibles, selon les parcours et les profils. Pour l'avenir il importe donc de penser le plaisir non comme une fin en soi, mais comme un levier stratégique favorisant un engagement durable et porteur de sens pour la population étudiante.

Sur le plan du développement professionnel, il serait pertinent de transformer certains constats en outils pédagogiques concrets. Par exemple, la clarté des évaluations, la reconnaissance des efforts, ou encore les méthodes d'enseignement interactives pourraient faire l'objet de capsules de formation, de guides de bonnes pratiques ou d'outils d'autoévaluation à destination des enseignant·e·s. Ces outils pourraient tenir compte de la diversité des contextes (programmes, régions, types d'établissements) pour s'ancrer dans une approche différenciée et inclusive.

Enfin, les résultats de cette recherche pourraient alimenter les réflexions institutionnelles sur la santé mentale en enseignement supérieur. La création récente de l'Observatoire sur la santé mentale étudiante (OSMÉES, 2024) offre une opportunité concrète de relier les dimensions pédagogiques aux politiques de mieux-être. Le plaisir d'apprendre, déjà reconnu dans le cadre de compétences professionnelles du MEQ (2020), peut y être inscrit comme vecteur de transformation pédagogique, au service d'une réussite scolaire plus humaine et plus durable.

Tout ne fait que commencer. Il reste encore tant à explorer, à écouter et à comprendre pour que chaque étudiant·e puisse pleinement s'épanouir dans son parcours. En souhaitant que les résultats de cette recherche constituent une étape qui en entraînera d'autres, et nourrissent une volonté collective et constante de bâtir des environnements d'apprentissage axés sur le plaisir, plus à l'écoute, plus sensibles et porteurs de sens, le tout pour un avenir meilleur en éducation.

Cette recherche n'est pas un point final, mais un nouveau sentier dans un vaste paysage encore à découvrir. Comme une carte partielle tracée au fil des lectures et des récits étudiants, elle invite à poursuivre le chemin, à s'aventurer plus loin, à tendre l'oreille et à affiner le regard. Chaque voix entendue dessine les contours d'un monde éducatif inclusif, où l'on apprend dans le plaisir, où le bien-être est central, et où l'on enseigne avec sens. Dans cet élan, les résultats de cette recherche peuvent agir comme une boussole, non pas comme une direction unique, mais comme un repère collectif qui oriente les pas vers des environnements d'apprentissage plus sensibles, plus humains et porteurs de sens. Une boussole pour ne pas perdre de vue l'essentiel, soit faire de l'éducation un espace d'épanouissement véritable, pour les étudiant·e·s de tous les âges, tout au long de la vie.

ANNEXE A

Figures et tableaux

Figure 0.1 Est-ce que les méthodes d'apprentissage variées et originales influencent ton plaisir d'apprendre ? Q.1.

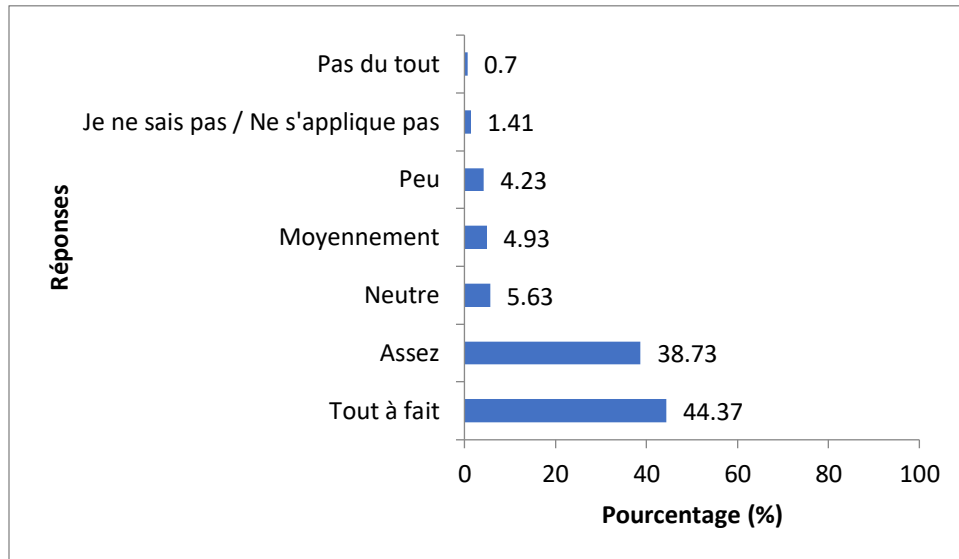


Figure 0.2 Est-ce qu'un environnement d'apprentissage stimulant et interactif augmente ton plaisir d'apprendre? Q.2.

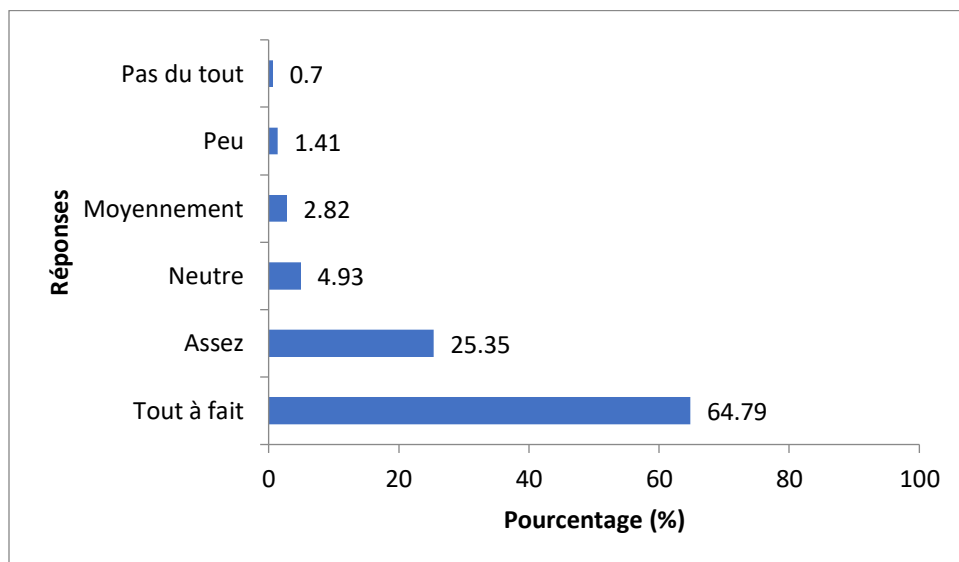


Figure 0.3 Est-ce que les interactions sociales avec tes pairs jouent un rôle dans le plaisir que tu expérimentes dans tes apprentissages ? Q.3.

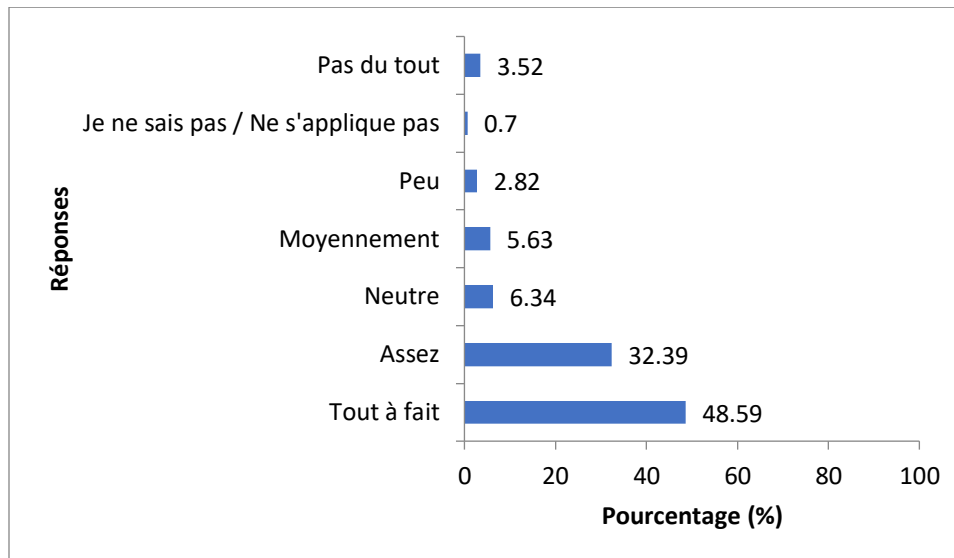


Figure 0.4 Est-ce que tu ressens plus de plaisir dans tes apprentissages lorsque les contenus abordés sont pertinents pour toi ? Q.4.

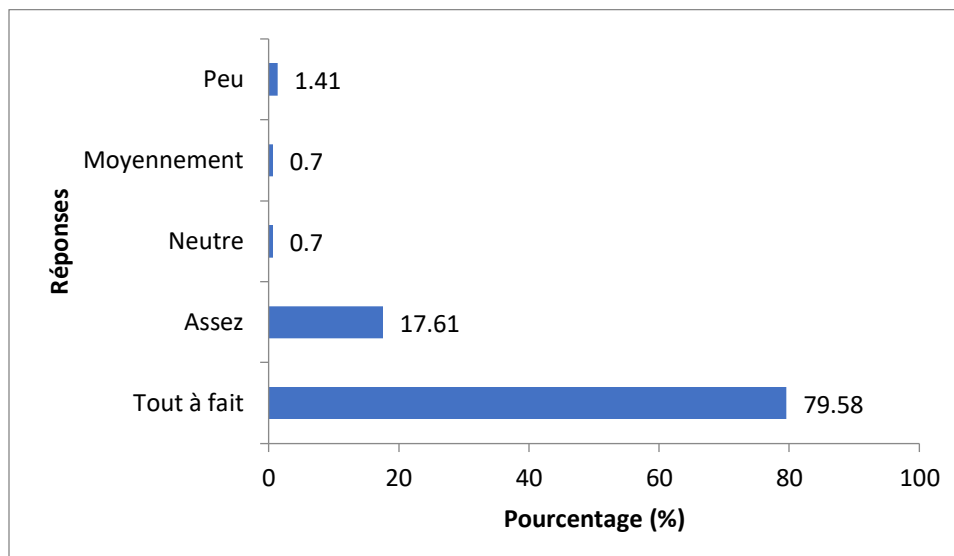


Figure 0.5 Est-ce que des retours réguliers et constructifs de la part des enseignant-e-s augmentent ton plaisir en classe ? Q.5.

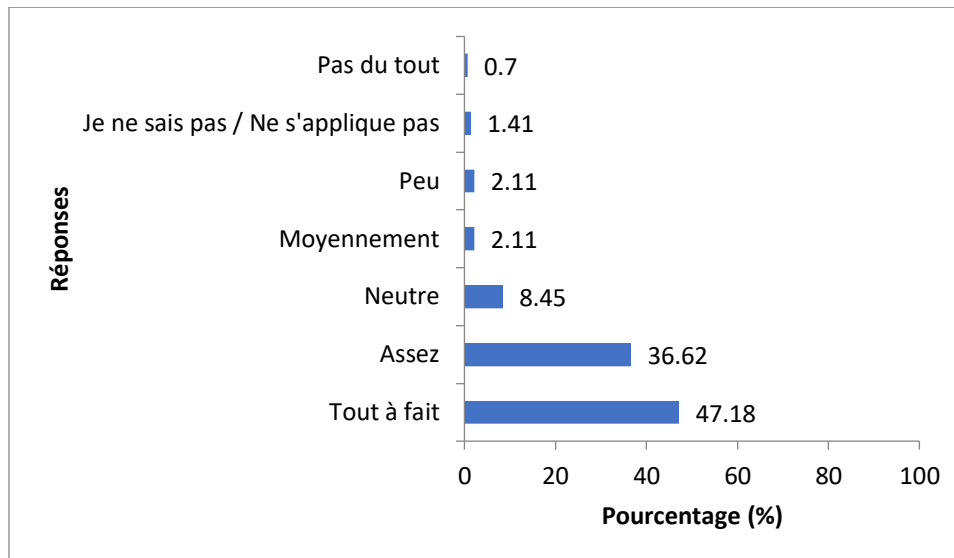


Figure 0.6 Est-ce que l'autonomie dans le choix des sujets de tes travaux augmente ton plaisir d'apprendre ? Q.6.

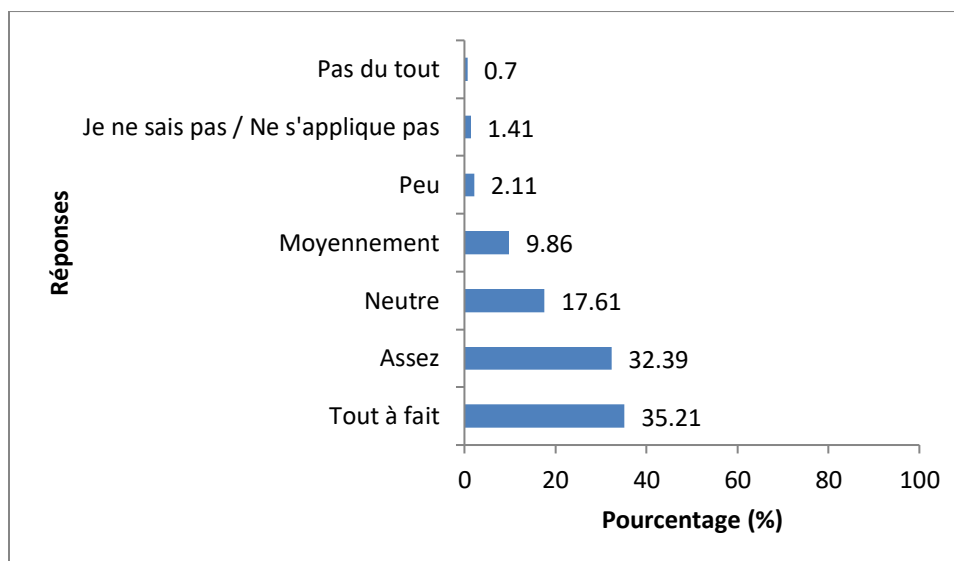


Figure 0.7 Est-ce que tu prends plus de plaisir à apprendre lorsque des activités ludiques sont intégrées dans les cours ? Q.7.

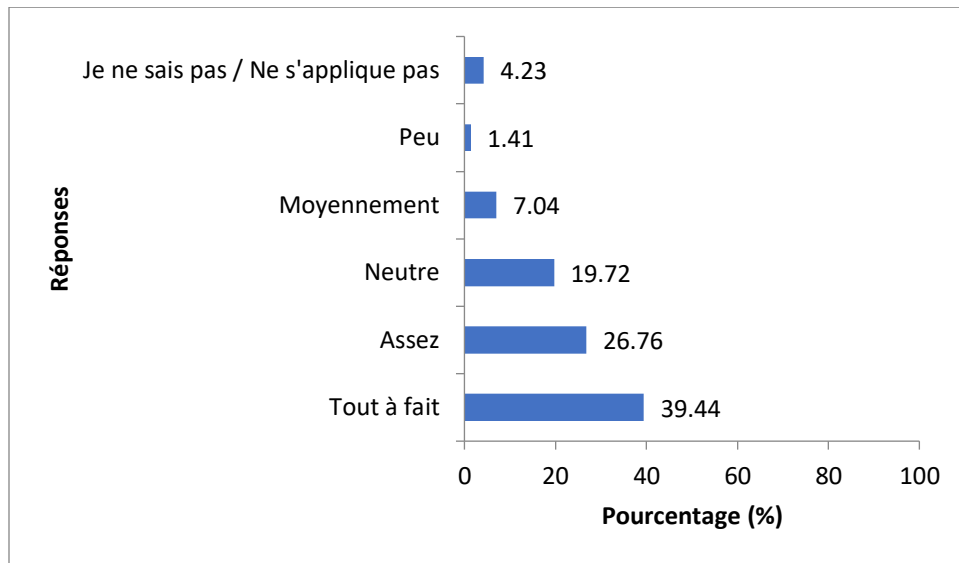


Figure 0.8 Est-ce que l'atteinte de tes objectifs académiques influence ton bien-être général ? Q.8.

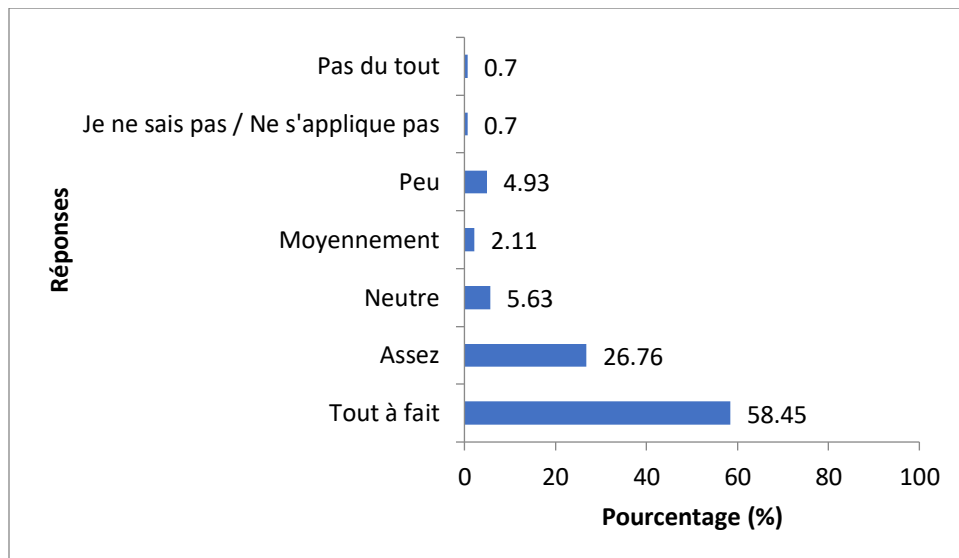


Figure 0.9 Est-ce que la reconnaissance de tes accomplissements académiques par tes pairs ou tes enseignant·e·s améliore ton bien-être ? Q.9.

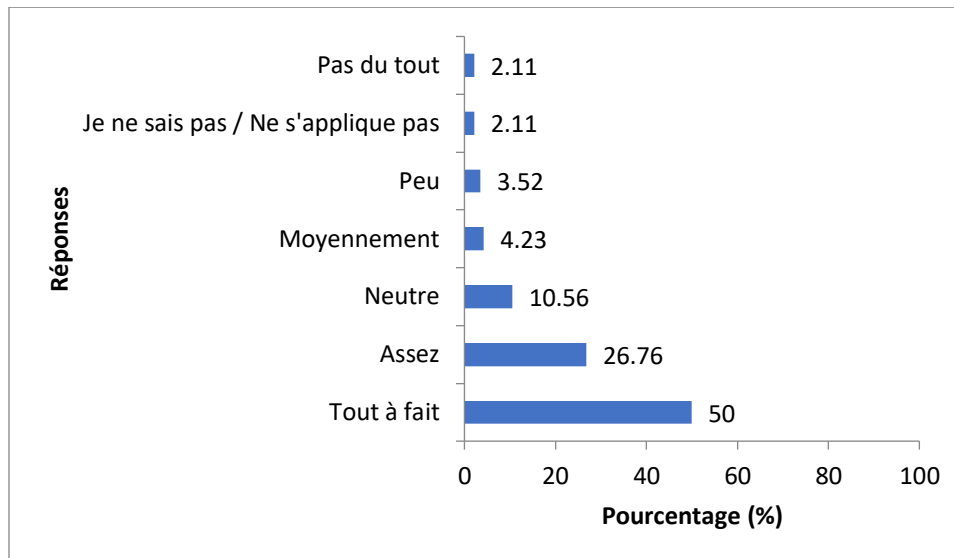


Figure 0.10 Est-ce qu'un climat scolaire positif dans la classe contribue à ton bien-être ? Q.10.

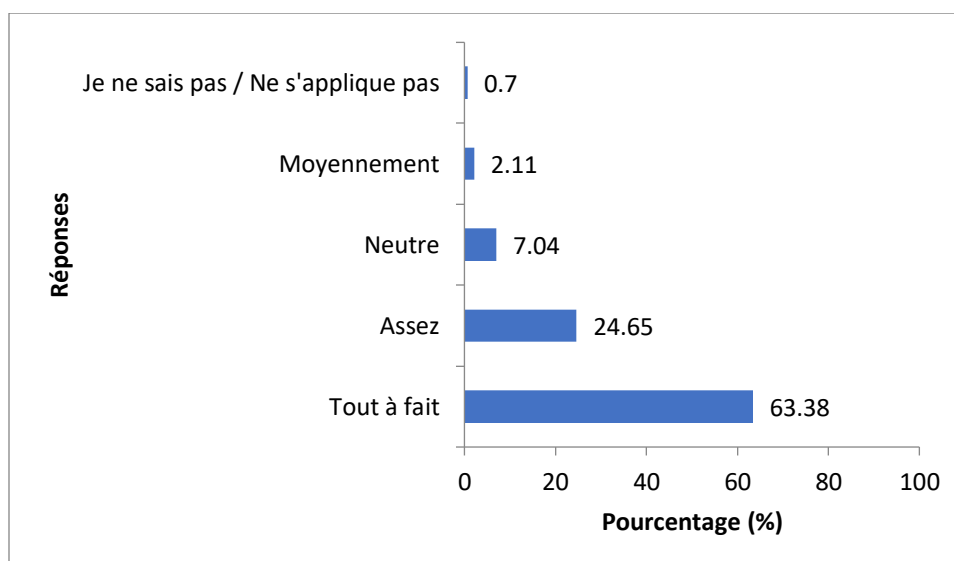


Figure 0.11 Est-ce que des consignes claires et précises sur les évaluations réduisent ton niveau de stress et améliorent ton bien-être ? Q.11.

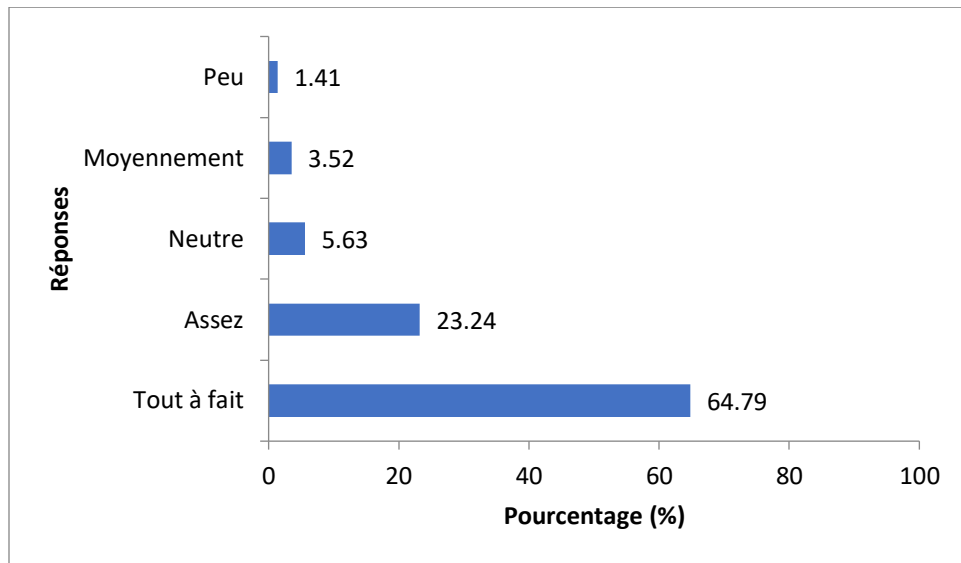


Figure 0.12 Est-ce que tu constates que ton bien-être augmente lorsque tu prends du plaisir dans tes apprentissages ? Q.12.

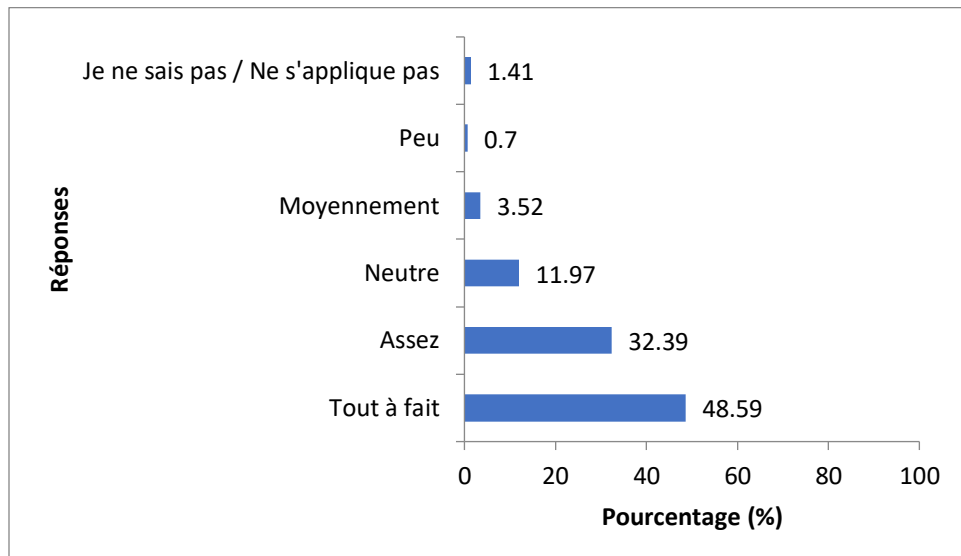


Figure 0.13 Est-ce que les infrastructures (salles de classe, bibliothèque, etc.) de ton établissement influencent positivement ton bien-être ? Q.13.

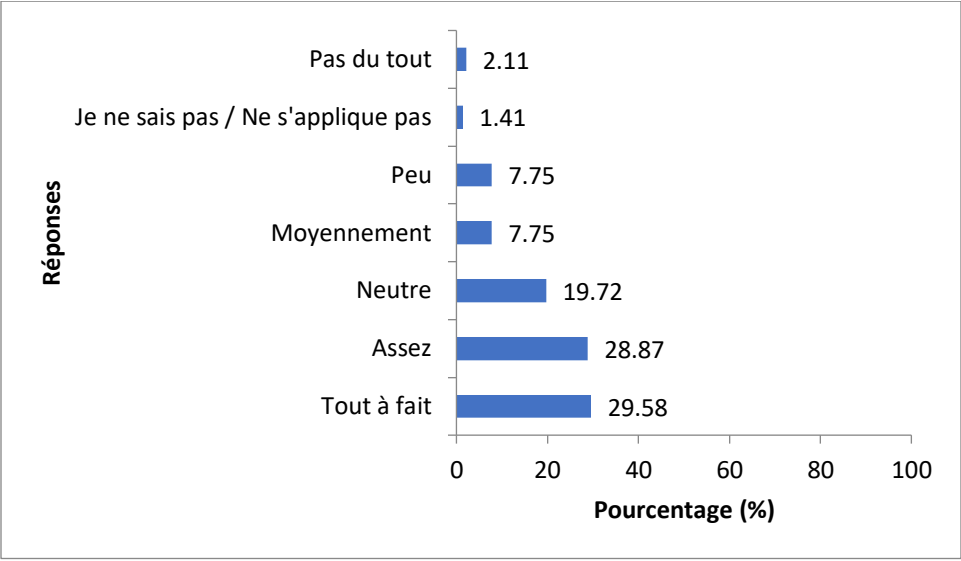


Figure 0.14 Est-ce que les émotions négatives (comme le stress ou l'anxiété) réduisent ton bien-être et affectent tes apprentissages ? Q.14.

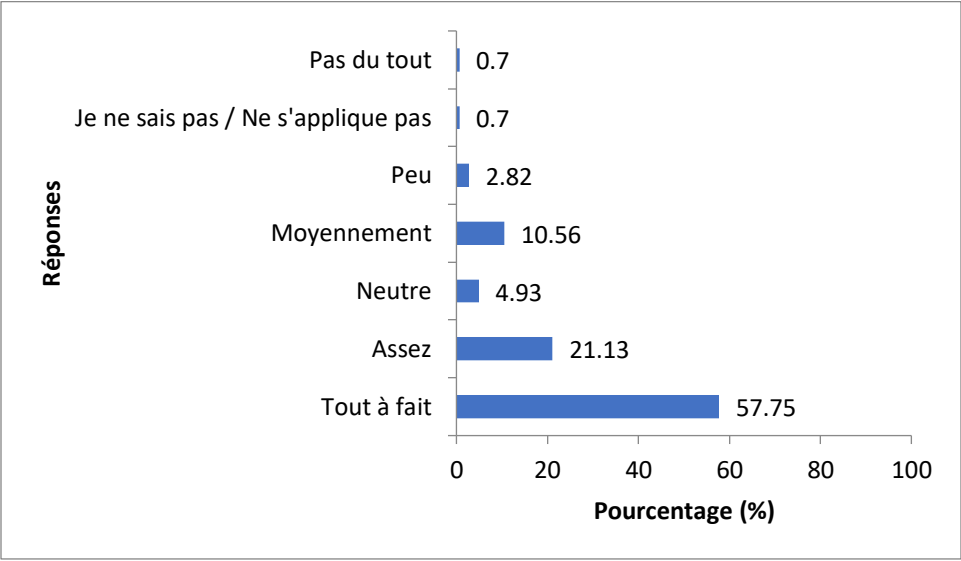


Figure 0.15 Est-ce que la pression académique que tu ressens influence ton bien-être ? Q.15.

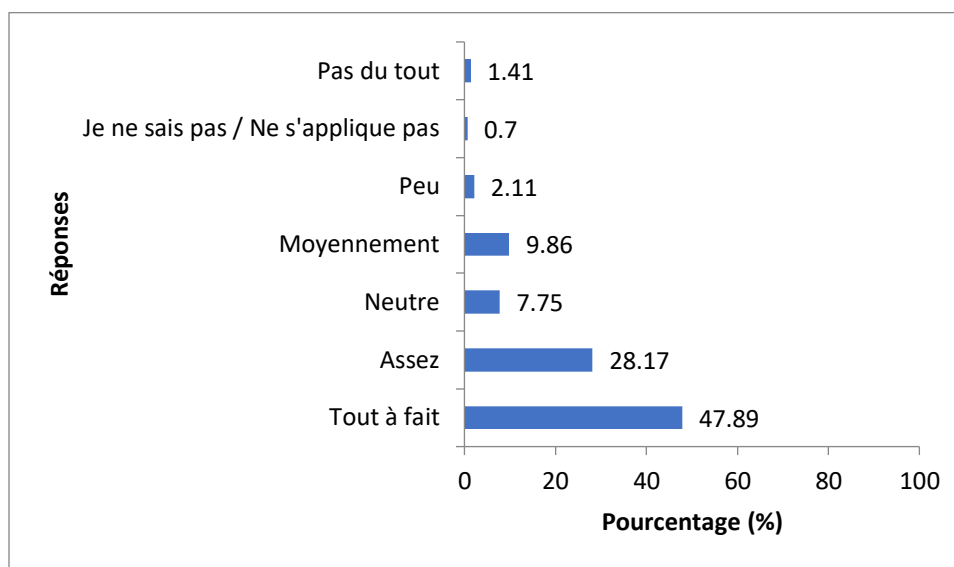


Figure 0.16 Est-ce que le plaisir que tu prends dans tes apprentissages influence ta motivation à participer activement en classe ? Q.16.

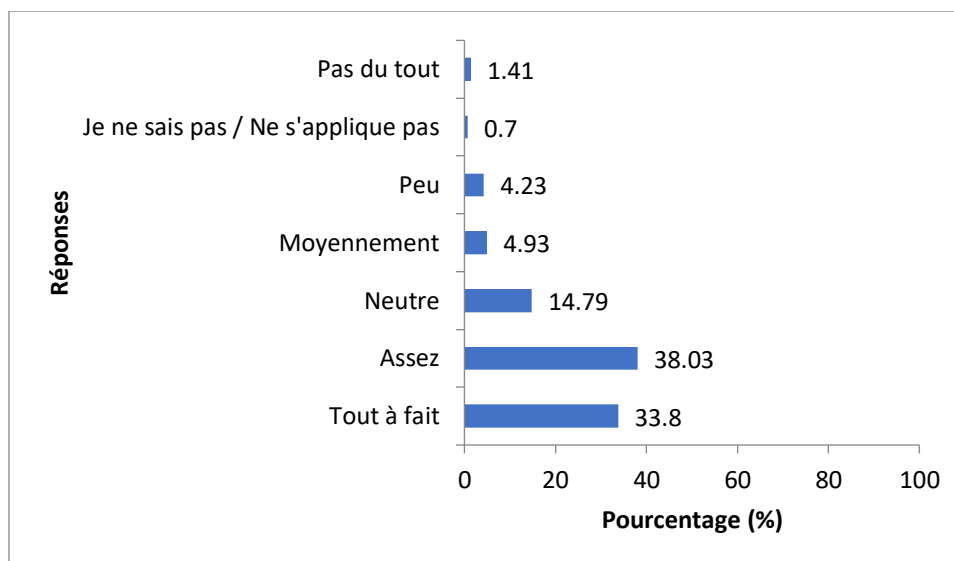


Figure 0.17 Est-ce que des défis académiques stimulants augmentent ta motivation à t'investir dans tes études ?
Q.17.

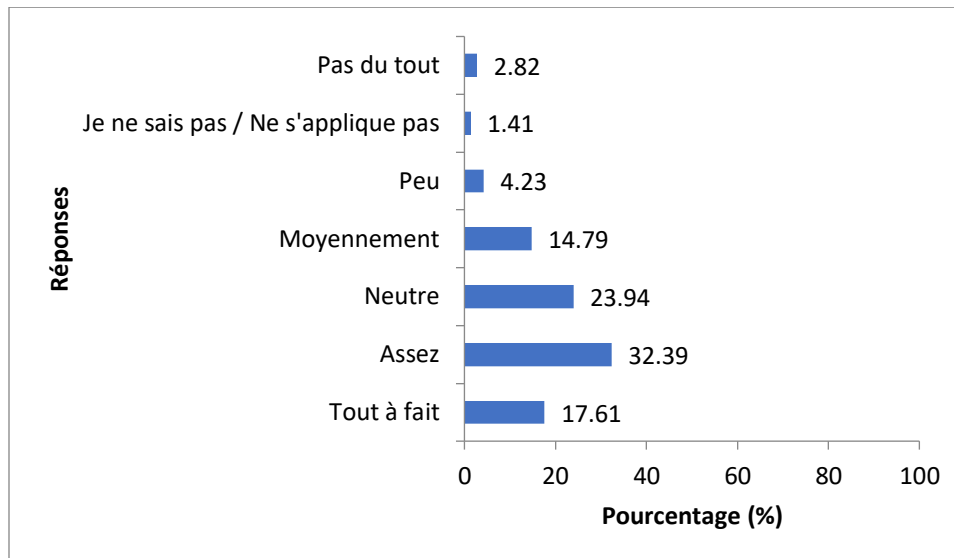


Figure 0.18 Est-ce que tu te sens plus motivé-e lorsque tes réussites académiques sont reconnues ? Q.18.

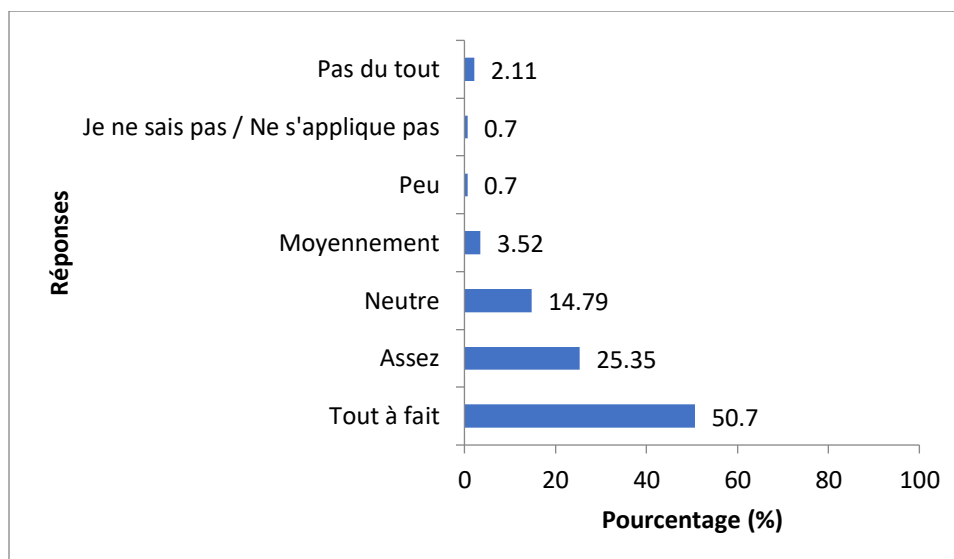


Figure 0.19 Est-ce que la gestion adéquate de ton temps te permet de maintenir ta motivation à apprendre ? Q.19.

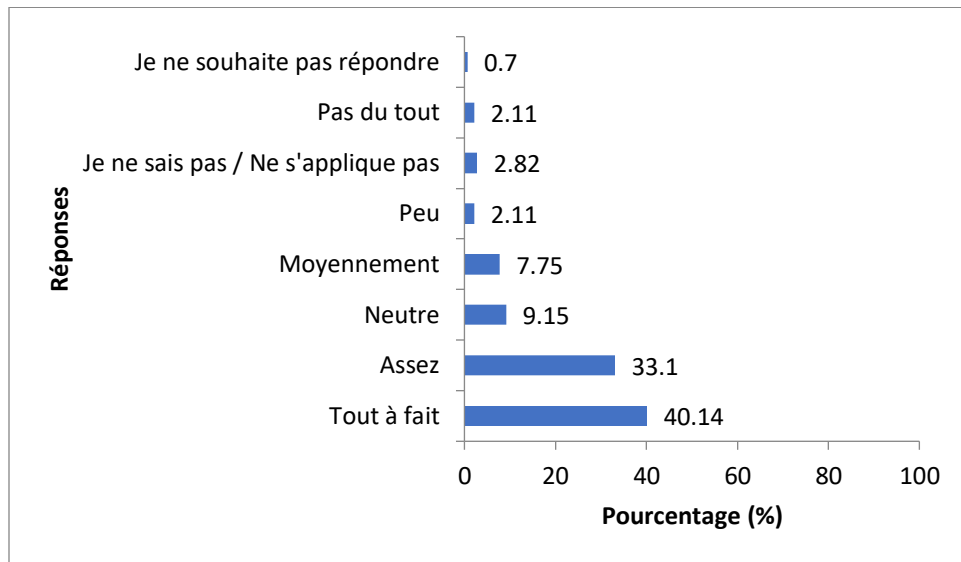


Figure 0.20 Lorsque tu expérimentes du plaisir à apprendre, est-ce que tu es plus motivé-e à atteindre tes objectifs académiques? Q.20.

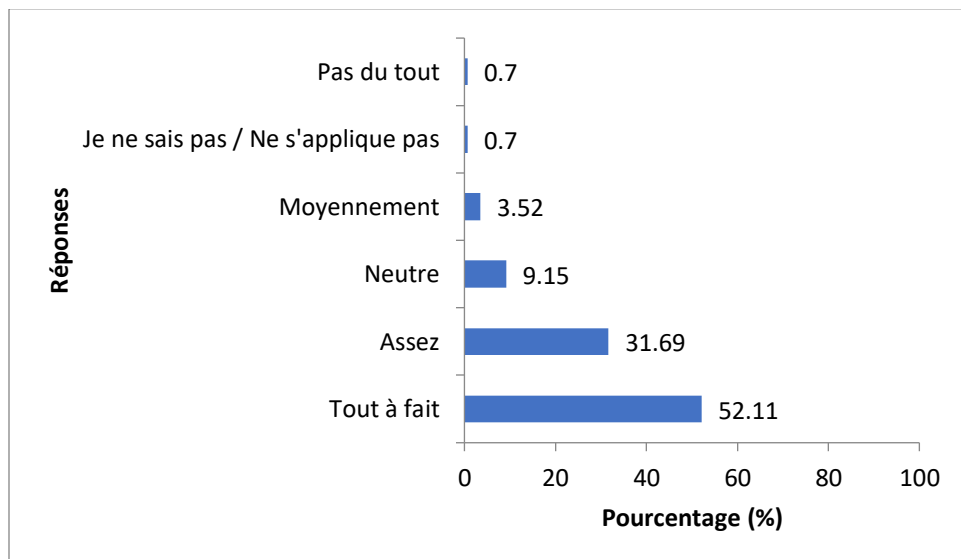


Figure 0.21 Est-ce que tu es plus engagé-e dans tes études lorsque tu ressens du plaisir à apprendre ? Q.21.

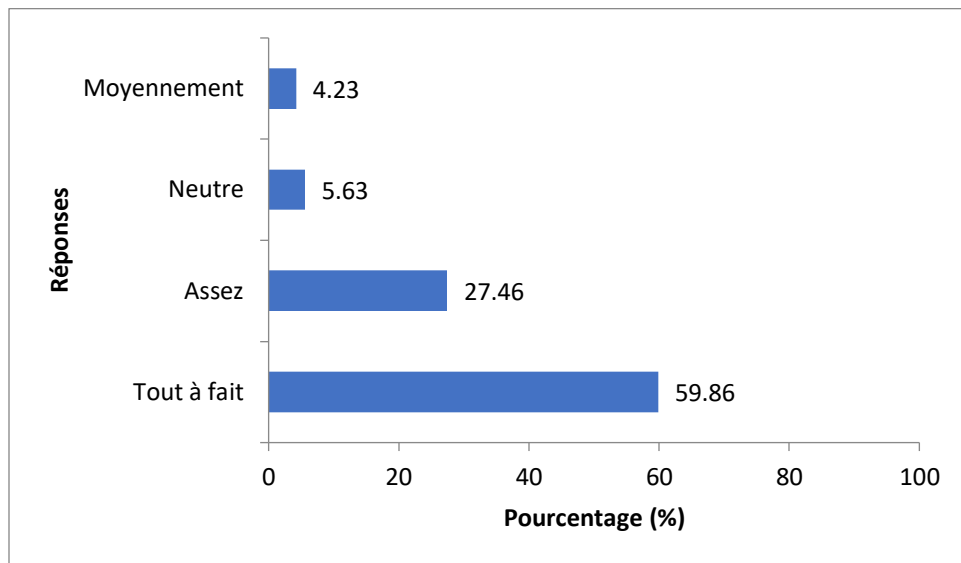


Figure 0.22 Est-ce que des relations positives avec tes enseignant·e·s augmentent ton engagement en classe ? Q.22.

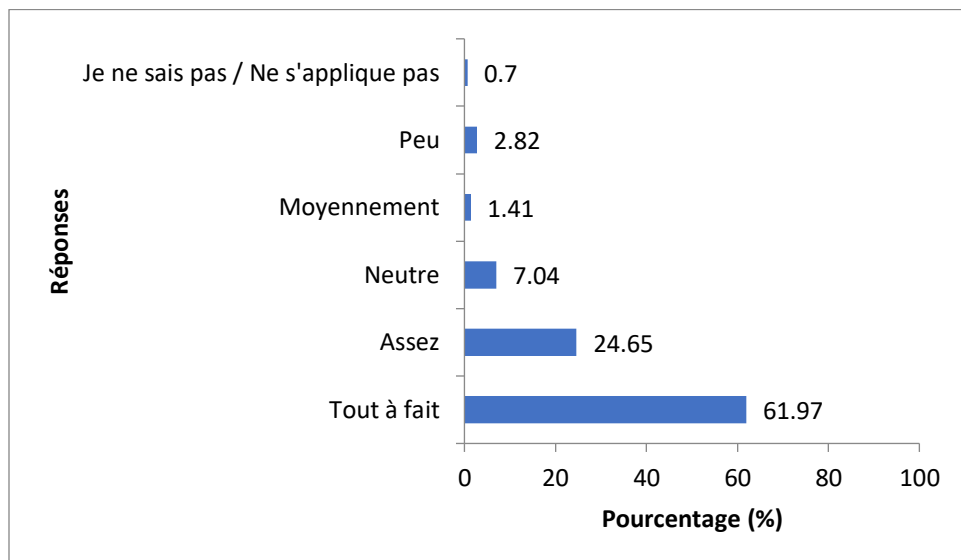


Figure 0.23 Est-ce que tu te sens plus engagé-e lorsque tu es impliqué-e dans des activités parascolaires ? Q.23.

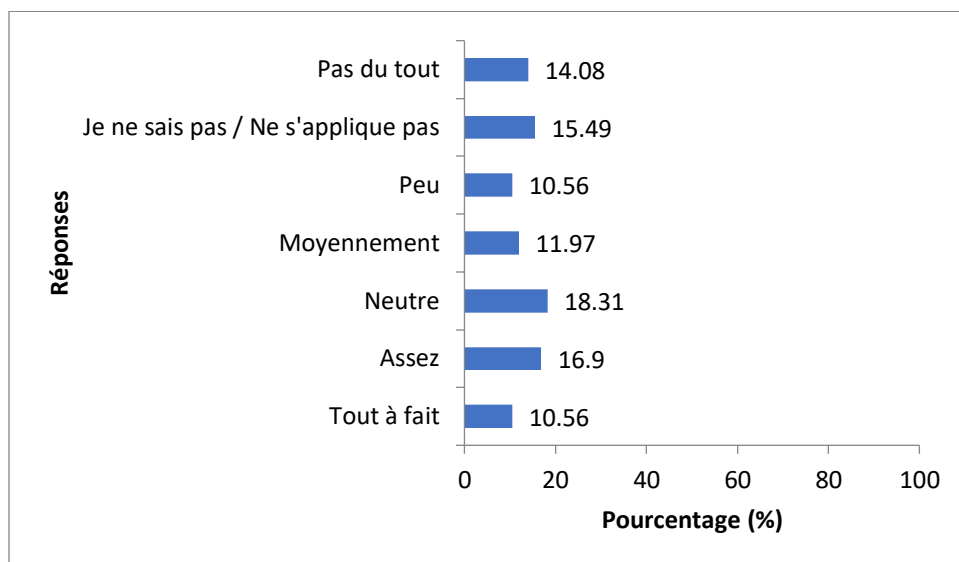


Figure 0.24 Est-ce que les méthodes d'enseignement interactives renforcent ton engagement en classe ? Q.24.

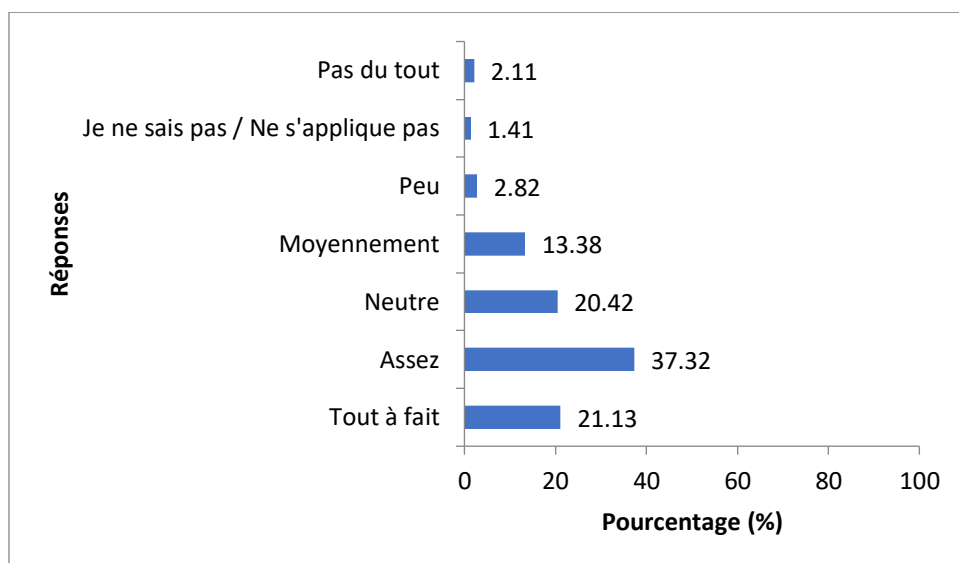


Figure 0.25 Est-ce que tu te sens plus engagé-e dans tes études lorsque tu travailles en groupe ? Q.25.

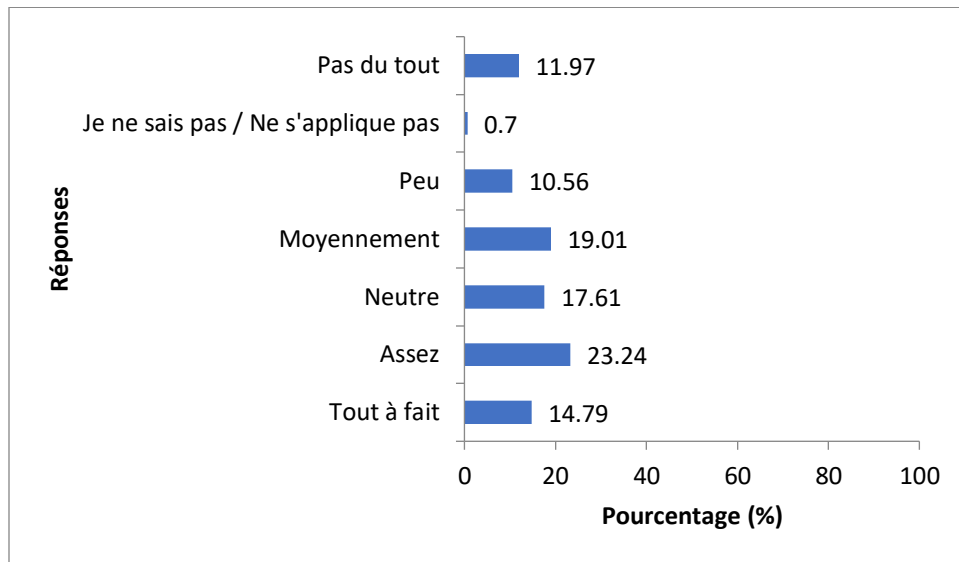


Figure 0.26 Est-ce que les méthodes pédagogiques interactives augmentent ton plaisir d'apprendre ? Q.26.

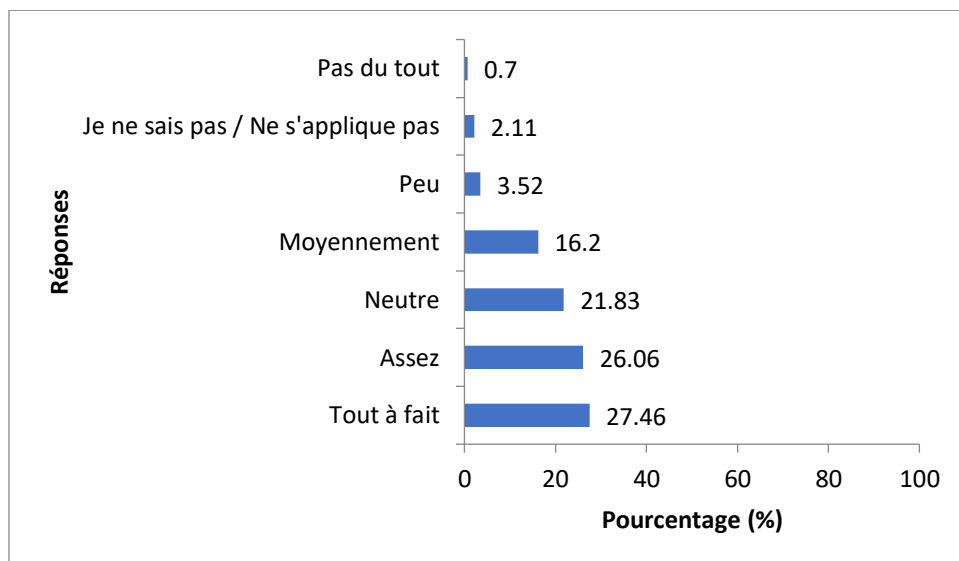


Figure 0.27 Est-ce que des activités d'apprentissage interactives et variées augmentent ton plaisir d'apprendre ? Q.27.

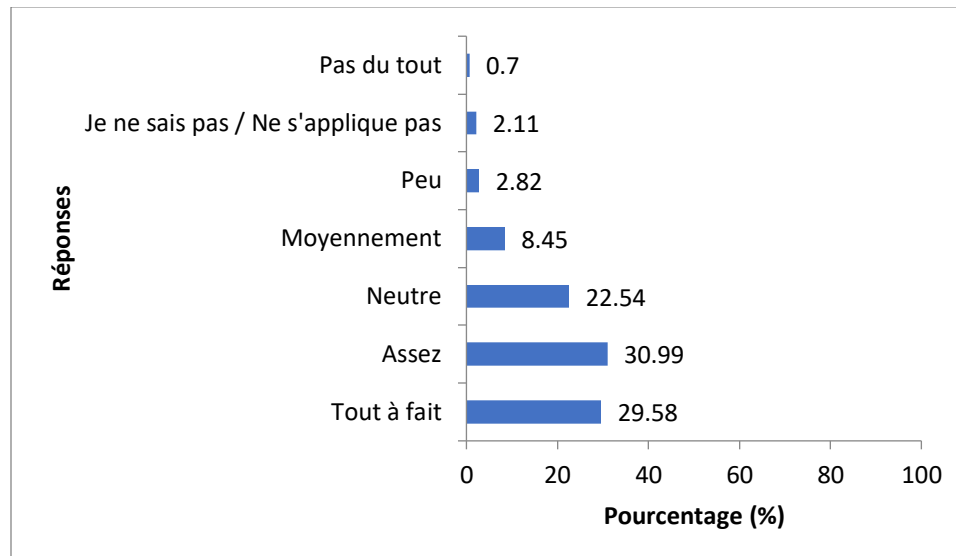


Figure 0.28 Est-ce que tu préfères les méthodes d'évaluation qui permettent de travailler en groupe ? Q.28.

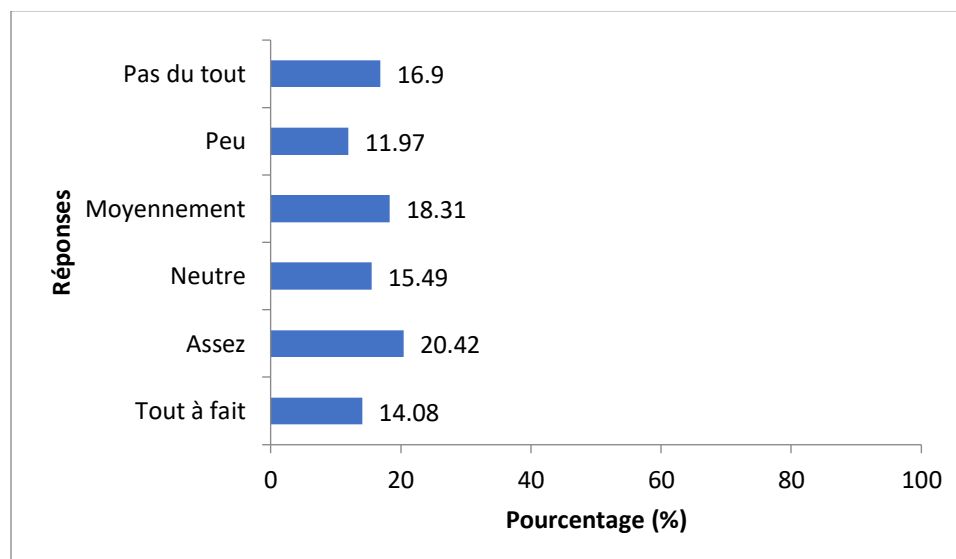
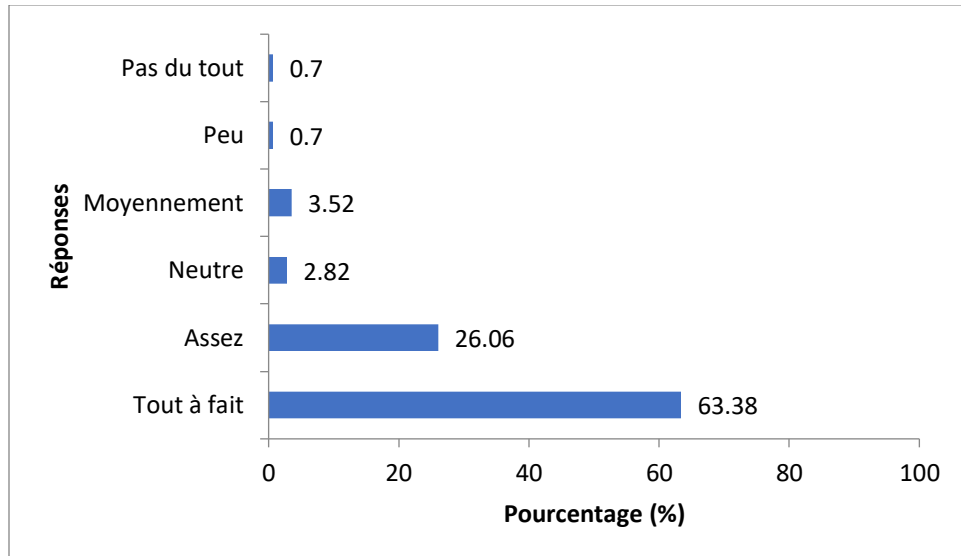


Figure 0.29 Est-ce que la clarté des évaluations contribue à réduire ton stress et à améliorer ton apprentissage ?
Q.29.



ANNEXE B

Questionnaire de recherche - Ton expérience au collégial

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

En participant à cette recherche, tu acceptes de répondre à un questionnaire qui a pour but d'explorer tes expériences et perceptions en lien avec ton plaisir d'apprendre, ton bien-être, ta motivation et ton engagement scolaire.

Titre du projet de recherche

Susciter le plaisir d'apprendre et améliorer l'état de bien-être de la population étudiante au collégial.

Étudiant-chercheur

Pascale Brazeau, Maîtrise en éducation et formation spécialisées. 

Direction de recherche

France Dubé, Département d'éducation et formation spécialisées. 

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de répondre à un questionnaire portant sur vos expériences, vos préférences et vos opinions en lien avec vos études collégiales. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Distribution du formulaire de consentement ci présent, présentation du questionnaire par l'enseignant.e, lecture de l'introduction questionnaire, répondre aux questions et soumettre le questionnaire ;

Présentation du projet 5 minutes, répondre au questionnaire 15 minutes. Total d'une durée de 20 minutes ;

Population étudiante de niveau collégial ;

Nature et durée de votre participation

La durée estimée de votre participation à cette recherche est d'environ 20 minutes. Il s'agit du temps approximatif envisagé pour compléter le questionnaire.

Confidentialité

Le questionnaire est conçu de manière à ce que les participant.e.s seront anonymes. Les informations qui seront recueillies à partir du questionnaire ne seront connues que des chercheurs

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

En cliquant sur « Suivant », tu confirmes avoir lu et compris les informations ci-dessus, tu acceptes volontairement de participer à ce sondage, et tu comprends que tu peux te retirer à tout moment, sans préjudice.

Partie A : Questions 1 à 35

Définition :

Motivation : c'est la raison pour laquelle tu veux réussir, que ce soit pour le plaisir d'apprendre ou pour atteindre un objectif précis.

Engagement : c'est la manière dont tu t'impliques concrètement dans tes études, à travers tes actions et ton investissement en classe.

A1. Est-ce que les méthodes d'apprentissage variées et originales influencent ton plaisir d'apprendre ?

Pas du tout

Peu

Moyennement

Neutre

Assez

Tout à fait

Je ne sais pas / Ne s'applique pas

Je ne souhaite pas répondre

A2. Est-ce qu'un environnement d'apprentissage stimulant et interactif augmente ton plaisir d'apprendre ?

Pas du tout

Peu

Moyennement

Neutre

Assez

Tout à fait

Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A3. Est-ce que les interactions sociales avec tes pairs jouent un rôle dans le plaisir que tu expérimentes dans tes apprentissages ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A4. Est-ce que tu ressens plus de plaisir dans tes apprentissages lorsque les contenus abordés sont pertinents pour toi ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A5. Est-ce que des retours réguliers et constructifs de la part des enseignant·e·s augmentent ton plaisir en classe ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A6. Est-ce que l'autonomie dans le choix des sujets de tes travaux augmente ton plaisir d'apprendre ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A7. Est-ce que tu prends plus de plaisir à apprendre lorsque des activités ludiques sont intégrées dans les cours ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A8. Est-ce que l'atteinte de tes objectifs académiques influence ton bien-être général ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A9. Est-ce que la reconnaissance de tes accomplissements académiques par tes pairs ou tes enseignant·e·s améliore ton bien-être ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait

Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A10. Est-ce qu'un climat scolaire positif dans la classe contribue à ton bien-être ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A11. Est-ce que des consignes claires et précises sur les évaluations réduisent ton niveau de stress et améliorent ton bien-être ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A12. Est-ce que tu constates que ton bien-être augmente lorsque tu prends du plaisir dans tes apprentissages ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A13. Est-ce que les infrastructures (salles de classe, bibliothèque, etc.) de ton établissement influencent positivement ton bien-être ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A14. Est-ce que les émotions négatives (comme le stress ou l'anxiété) réduisent ton bien-être et affectent tes apprentissages ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A15. Est-ce que la pression académique que tu ressens influence ton bien-être ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A16. Est-ce que le plaisir que tu prends dans tes apprentissages influence ta motivation à participer activement en classe ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait

Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A17. Est-ce que des défis académiques stimulants augmentent ta motivation à t'investir dans tes études ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A18. Est-ce que tu te sens plus motivé·e lorsque tes réussites académiques sont reconnues ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A19. Est-ce que la gestion adéquate de ton temps te permet de maintenir ta motivation à apprendre ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A20. Lorsque tu expérimentes du plaisir à apprendre, est-ce que tu es plus motivé·e à atteindre tes objectifs académiques?

Pas du tout

Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A21. Est-ce que tu es plus engagé-e dans tes études lorsque tu ressens du plaisir à apprendre ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A22. Est-ce que des relations positives avec tes enseignant-e-s augmentent ton engagement en classe ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A23. Est-ce que tu te sens plus engagé-e lorsque tu es impliqué-e dans des activités parascolaires ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A24. Est-ce que les méthodes d'enseignement interactives renforcent ton engagement en classe ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A25. Est-ce que tu te sens plus engagé-e dans tes études lorsque tu travailles en groupe ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A26. Est-ce que les méthodes pédagogiques interactives augmentent ton plaisir d'apprendre ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A27. Est-ce que des activités d'apprentissage interactives et variées augmentent ton plaisir d'apprendre ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez

Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A28. Est-ce que tu préfères les méthodes d'évaluation qui permettent de travailler en groupe ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A29. Est-ce que la clarté des évaluations contribue à réduire ton stress et à améliorer ton apprentissage ?

Pas du tout
Peu
Moyennement
Neutre
Assez
Tout à fait
Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Je ne souhaite pas répondre

A30. Détermine le chiffre qui correspond le mieux à ton niveau actuel pour chaque dimension suivante (1 = Très mauvais, 3 = Mauvais, 5 = Neutre, 7 = Bon, 10 = Excellent) :

Bien-être : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Plaisir d'apprendre : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Motivation : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Engagement : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A31. Parmi les choix suivants, sélectionne les aspects qui contribuent le plus à ton plaisir d'apprendre. (Tu peux ajouter un commentaire pour chacun)

Les méthodes pédagogiques qu'utilisent les personnes enseignantes

Les activités d'apprentissages
Le contenu théorique des cours
Les interactions avec les personnes enseignantes
Les interactions avec les autres étudiant.e.s
Les activités parascolaires
Les installations et l'environnement physique (bibliothèque, gym, aires communes, etc.)
La gestion adéquate du temps
Autres (à préciser)
Aucun aspect spécifique ne contribue à mon plaisir d'apprendre
Je ne souhaite pas répondre

A32. Classe les méthodes d'évaluation suivantes par ordre de préférence (de ta préférée à celle que tu aimes le moins) :

Examens théoriques
Travaux écrits
Présentations orales
Travaux d'équipe
Examens pratiques
Évaluation en continue
Portfolio

A33. Classe les méthodes d'enseignement suivantes selon celles qui te procurent le plus de plaisir à apprendre :

Cours magistral
Cours interactif
Travaux d'équipe
Étude de cas
Apprentissage par projet
Classe inversée
Tutorat ou accompagnement personnalisé
Apprentissage en ligne
Activités d'apprentissage pratiques

A34. Identifie une ou des situations spécifiques qui t'occasionnent du mécontentement dans tes expériences d'apprentissage :

Partie B : Données sociodémographiques

B1. À quel genre t'identifies-tu ?

Femme

Homme

Non-binaire

Fluide des genres

Autres (à préciser)

Je ne souhaite pas répondre

B2. Dans quel type de programme collégial es-tu ? (Tu peux préciser ton programme)

Préuniversitaire / Sciences de la nature

Préuniversitaire / Sciences humaines

Préuniversitaire / Arts et lettres

Programmes techniques

Attestation d'études collégiales

Formations continues

Tremplin DEC

Autres

B3. Combien de sessions collégiales as-tu complétées ?

Réponse libre (ex. : 1, 2, 3, etc.)

B4. Quelle est ton année de naissance ?

Réponse libre

B5. Quel type d'établissement fréquentes-tu ?

Public

Privé

B6. Dans quelle région administrative se trouve ton établissement d'enseignement ?

Bas-Saint-Laurent

Capitale-Nationale

Centre-du-Québec

Chaudière-Appalaches

Côte-Nord

Estrie

Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
Lanaudière
Laurentides
Laval
Mauricie
Montréal
Montréal
Nord-du-Québec
Outaouais
Saguenay-Lac-Saint-Jean
Autre

**Merci de ta participation ainsi que de ta contribution à l'avancement de la recherche en sciences de
l'éducation.**

APPENDICE A

Lettre de sollicitation des personnes enseignantes

Objet : Invitation à participer à une recherche sur le plaisir d'apprendre et le bien-être de la population étudiante au collégial

Cher-es enseignant-es,

Mon nom est Pascale Brazeau et je m'adresse à vous dans le cadre d'une recherche menée à la maîtrise en éducation et formation spécialisées. Cette étude porte sur le plaisir d'apprendre et le bien-être de la population étudiante au sein de l'enseignement collégial — des thèmes essentiels pour améliorer continuellement nos pratiques pédagogiques et les parcours éducatifs des étudiant-es.

Nous sollicitons votre précieuse collaboration pour partager un questionnaire auprès de votre population étudiante. Ce sondage vise à recueillir des informations importantes sur les expériences et les perceptions des étudiant-es. Les données collectées nous permettront de mieux comprendre les facteurs qui contribuent au plaisir d'apprendre et à l'état de bien-être des personnes étudiantes.

Nous sommes conscient-es que votre temps est précieux et que toute activité supplémentaire peut représenter un défi. Toutefois, la participation des étudiant-es à ce sondage est essentielle à la réussite de cette recherche. Nous vous demandons donc, si possible, de libérer un court moment pendant vos cours pour qu'ils puissent y répondre (10 à 15 minutes). Si cela vous est impossible, pourriez-vous s'il vous plaît transmettre le lien par courriel à votre groupe afin qu'ils puissent le compléter sur leur temps personnel?

Toutes les données seront traitées de manière confidentielle et anonyme. Nous nous engageons à respecter la confidentialité des réponses et à utiliser les informations uniquement à des fins de recherche.



Lien vers le sondage:



Nous vous remercions sincèrement pour votre précieuse contribution à cette recherche. Votre soutien est essentiel pour approfondir notre compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau collégial.

Cordialement,

Pascale Brazeau

Étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées

Université du Québec à Montréal

P. S. Vous trouverez en pièce jointe une lettre destinée à la population étudiante contenant le lien vers le sondage.

APPENDICE B

Lettre de sollicitation des directions

Objet : Invitation à participer à une recherche sur le plaisir d'apprendre et le bien-être de la population étudiante au collégial

Bonjour [Nom ou titre de la personne],

Nous vous invitons cordialement à participer à une recherche portant sur le plaisir d'apprendre et le bien-être de la population étudiante collégiale. Cette étude vise à mieux comprendre les perceptions et expériences vécues par les étudiant·es, afin d'améliorer leur expérience éducative.

Nous sollicitons votre précieuse collaboration pour transmettre un questionnaire à votre population étudiante. Vous trouverez ci-joint tous les documents nécessaires, incluant une lettre explicative et le lien vers le sondage (environ 15 minutes). Nous nous engageons à assurer la confidentialité des données et à utiliser les résultats avec rigueur dans le cadre de la diffusion des connaissances issues de la recherche.

Votre participation serait extrêmement bénéfique pour faire progresser notre compréhension de l'expérience collégiale et pour soutenir la mise en place de stratégies pédagogiques centrées sur le plaisir d'apprendre et le bien-être étudiant.

Nous vous remercions à l'avance pour votre engagement envers l'amélioration de l'expérience éducative des étudiant·es. Pour toute question, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante :



Cordialement,
Pascale Brazeau
Étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

APPENDICE C

Certificat d'approbation éthique



No. de certificat : 2025-6610

Date : 2024-08-20

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : SUSCITER LE PLAISIR D'APPRENDRE ET AMÉLIORER L'ÉTAT DE BIEN-ÊTRE DE LA POPULATION ÉTUDIANTE AU COLLÉGIAL
- Nom de l'étudiant : Pascale Brazeau
- Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)
- Direction(s) de recherche : France Dubé

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-08-20**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "R. Graf".

Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

RÉFÉRENCES

- Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation et Formations*, (88-89), 61-77. <https://www.education.gouv.fr/media/19703/download>
- American College Health Association. (2013). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Canadian Consortium reference group executive summary Spring 2013*. American College Health Association. https://www.acha.org/documents/ncha/ACHA-NCHA-II_CANADIAN_ReferenceGroup_ExecutiveSummary_Spring2013.pdf
- Anadón, M., et Gauthier, C. (2020). *La pédagogie de projet au secondaire : Une voie pour la réussite éducative*. Presses de l'Université Laval.
- Ang, R. P. et Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry et Human Development*, 37, 133-143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Archambault, I. et Olivier, É. (2018). L'engagement des élèves à l'école : Définir et intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dirs.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 31-46). Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J.-P. (1999). Le plaisir d'apprendre pour apprendre. *Ville-École-Intégration*, (119), 157-161.
- Aristote. (1995). *Éthique à Nicomaque* (J. Voilquin, Trad.). Garnier-Flammarion. (Œuvre originale écrite 384-322 av. E.-C.)
- Aristote. (2004). *La politique* (Trad. J. Aubenque). Flammarion. (Œuvre originale écrite 384-322 av. E.-C.)
- Asakawa, K. (2010). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies*, 11(3), 205-223.
- Association des collèges privés du Québec. (2024). *Statistiques et faits saillants sur le réseau collégial privé subventionné*. Association des collèges privés du Québec.
- Association des collèges privés non subventionnés du Québec. (2024). *Portrait du secteur collégial privé non subventionné au Québec*. <https://www.acpns.org/>
- AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C., et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : Un cadre pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/12/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBERE.pdf>
- Avignon, P. (2017). Cégeps - 50 ans d'existence, un demi-siècle de réformes. *La Revue*, (69).
- Aydin, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421-444.

- Aydin, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial* [Rapport de recherche]. Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Lévy, A. (2016). *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (2^e éd.). Érès.
- Baudoin, N., et Galand, B. (2018). *Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves ?* Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 15-30). Presses de l'Université du Québec.
- Beaudoin, C., et Espinosa, G. (2022). *La relation enseignant-élève : perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. Presses de l'Université du Québec. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=325488da-99d8-4bb0-a439-9e77bb3bef7e>
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination : Un tremplin pour soutenir le goût de l'école. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école* (2^e éd., pp. 19-34). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Rousseau, N. (2011). Favoriser le bien-être des élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage par le développement de l'autodétermination. Dans D. Curchod-Ruedi, P.-A. Doudin, L. Lafortune, et N. Lafranchise (dirs.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 266-287). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Dumont, M., Voyer, D., Bergeron, G., Boyer, P., Rojo, S., St-Vincent, L.-A. et Mercure, C. (2021). *La démarche de recherche-développement au RÉVERBÈRE : Soutien à la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés* (version révisée). RÉVERBÈRE.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76. <https://doi.org/10.7202/1028012ar>
- Bergeron, R. dans Lecompte-Rousseau, J., Association des cadres des collèges du Québec, et Fédération des cégeps. (2017). *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*. Presses de l'Université Laval ; ACCQ, Association des cadres des collèges du Québec ; Fédération des cégeps.
- Bizier, N. (1998). L'approche par compétences et l'intégration des apprentissages dans les programmes d'études au collégial. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 21-23.
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Projet inter ordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/19692/033699-ecobes-portrait-socioeducationnel-etudiants-premiere-generation-faits-saillants-2015.pdf>

- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : Un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. RÉVERBÈRE. https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re%CC%81ussite-Reverbere-2022_final.pdf
- Bouffard, L. (2017). Compte rendu de [Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY : Guilford Press]. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231-234. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1041847ar>
- Bourdon, S., et collaborateurs. (2009). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. Dans *Objectif Persévérance et Réussite*, 1, (3), 2-3. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/OPR_VOL1_NUM3_HI09.pdf
- Bourgeois, É. (2018). *Jean Piaget et la psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. et Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.05.010>
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : Pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751. <https://doi.org/10.7202/029516ar>
- Brault-Labbé, A., et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et besoins psychologiques fondamentaux : une perspective de la théorie de l'autodétermination. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92. <https://doi.org/10.1037/a0018365>
- Broqua, C. et Geoffrion, K. (2023). Diversité de genre : saisir l'évolutivité des catégories et des normes. *Anthropologie et Sociétés*, 47(2), 15-40. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1108483ar>
- Brougère, G. (2012). *Le jeu et l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Cajaiba, A. et Avenier, M.-J. (2016). La recherche-intervention dans les sciences de gestion : Une clarification des concepts. *Revue française de gestion*, 42(253), 131-150.
- CAPRES. (2018). *Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires*. CAPRES. <https://oresquebec.ca/dossiers/sante-mentale-des-etudiants-collegiaux-et-universitaires/>
- Caron, J., et Liu, A. (2010). A descriptive study of the prevalence of psychological distress and mental disorders in the Canadian population: Comparison between low-income and non-low-income populations. *Chronic Diseases in Canada*, 30(3), 84-94. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/publicat/hpcdp-pspmc/30-3/pdf/vol-30-no-3-2010-eng.pdf>

- Chevrier, J. (2000). Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* p. 51–84. (5^e éd., chap. 3) Presses de l'Université du Québec.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., et Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York : Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cohen, L., Manion, L., et Morrison, K. (2009). *Research methods in education* (6^e éd.). Routledge
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966). *Rapport Parent*. Gouvernement du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?id=10720
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0457-AV-collegial-engagement-etudiant.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2022). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-SO-college-experiences-et-nouvelles-realites-1.pdf>
- Cournoyer, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke. Bibliothèque et Archives Canada. <https://hdl.handle.net/11143/937>
- Cros, F. (2014). *Innover dans l'institution scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper et Row. https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience
- Cuisinier, F. (2018). *Émotions et apprentissages scolaires : que nous apprend l'étude des émotions déclarées ?* A.N.A.E., No 155. https://emotischool.com/Cuisinier%282018%29_Ana%C3%A9_fichier_auteure.pdf
- Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : Un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E.*, 139, 527-536.
- Darveau, P. et Viau, R. (1997). *La motivation des enfants : Le rôle des parents*. Les Éditions du Renouveau pédagogique.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (Perspectives in social psychology). *Plenum Press*, 41-175.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (Éds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Defrancq, B. (2005). *L'interrogative enchâssée : Structure et interprétation*. De Boeck Supérieur.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Deutskens, E., de Ruyter, K., Wetzels, M., et Oosterveld, P. (2004). Response rate and response quality of Internet-based surveys: An experimental study. *Marketing Letters*, 15(1), 21-36. <https://doi.org/10.1023/B:MARK.0000021968.86465.00>
- Develay, M. (1994). Le sens dans les apprentissages : Du désir au passage à l'acte. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 23-26.
- Dewaele, J.-M., et MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, et S. Mercer (Éds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Dewaele, J. M., et Li, C. C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922-945. <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>
- Dewaele, J.-M., et Meftah, R. (2023). *The trajectory of English foreign learners' emotions and motivation from the start to the end of their learning journey: A pseudo-longitudinal investigation*. Journal of the European Second Language Association, 7(1), 16–30. <https://doi.org/10.22599/jesla.94>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., et Christian, L. M. (2009). *Internet, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (3rd ed.). Hoboken, NJ : John Wiley et Sons.
- Donnelly, R., et Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student role in learner-focused strategies. In G. O'Neill, S. Moore, et B. McMullin (Éds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 87-98). AISHE/HEA.
- Dréano, G. (2015). La relation éducative. Dans G. Dréano, *Guide de l'éducation spécialisée* (p. 297-312). Dunod.
- Dubeau, A., et Beaulieu, M. (2019). *Motivation et réussite en formation collégiale technique : analyse de déterminants personnels et situationnels ciblés* [Communication]. Colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2e édition », Congrès de l'Acfas, Gatineau, Québec. <https://www.researchgate.net/publication/334327990>

- Dubé, F. et Sénécal, M-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : État des connaissances et pistes d'intervention. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 4-10. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21766/dube-senecal-23-1.pdf>
- Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499-518. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00205>
- Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, (41), Article 529. <https://doi.org/10.4000/ree.529>
- Espinosa, G., Rousseau, N., et St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222-240. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-222?lang=fr>.
- Fave, A. (2013). *The exploration of happiness: Present and future perspectives*. Springer.
- Fédération des cégeps. (2010). *Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*. https://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/27janv2010_M%C3%A9moire_F%C3%A9d%C3%A9ration_cse.pdf
- Fédération des cégeps. (2017). *Mémoire - Consultations prébudgétaires 2017-2018*. https://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2017/01/M%C3%A9moire_-_consultations_pr%C3%A9budg%C3%A9taires_2017-2018.pdf
- Fédération des cégeps. (2018). *Mémoire - Consultations prébudgétaires 2018-2019*. https://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/Federation-des-cegeps_Memoire_Consultations_pr%C3%A9budg%C3%A9taires_2018-2019.pdf
- Fédération des cégeps. (2023). *Les cégeps*. <https://fedecegeps.ca/cegeps/les-cegeps/>
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Presses Universitaires de France
- FNEEQ-CSN. (2022, mars). *Info-Négo, no 1 : Convention collective des cégeps FNEEQ-CSN signée* (pp. 1-2). Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. https://www.jacfa.ca/wp-content/uploads/2022/03/Info-ne%cc%81go-FNEEQ-Finale_Partie1.pdf
- Florin, A., et Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école : comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves* (p. 20). Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Fonds de recherche du Québec – Société et culture. (2022). *La recherche collégiale : des fondements à la pratique*. Gouvernement du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/03/rapport-cie-collegial_fr-1.pdf
- Fortier, J.-F. et Noël Pizarro, F. (2018). *La sociologie de A à Z* (2^e éd.). Pearson ERPI.

- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école : Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 64(2), 421-444. <http://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-421.htm>
- Frajerman, L. (2020). Quelles interventions pour améliorer le bien-être des étudiants en médecine ? Une revue de la littérature. *L'Encéphale*, 46(1), 55-64.
- Frajerman, L. (2020). Santé mentale des étudiants : une population à risque. *L'Encéphale*, 46(5), 305-310. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.05.006>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., et Duchesne, S. (2020). *La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique*. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54(3). <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gagné, M., et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : Les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (155). <https://doi.org/10.4000/rfp.59>
- Ganassali, S. (2008). *Les enquêtes par Internet : méthodologie, outils, conseils pratiques*. Paris : Pearson Éducation.
- Gaudet, S. (2013). *Analyser les données qualitatives : guide pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Gaudreault, M. M., et Normandeau, S.-K., en collaboration avec Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : Valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière* [Rapport, 133 p.]. ÉCOBES - Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada ; ISBN 978-2-924612-01-9. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018-compressed%20%281%29.pdf
- Gérard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77. <https://www.fmgerard.be/textes/EEEE.html>
- Gingras, M.-É., et Belleau, H. (2015). Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : Une revue de la littérature (*Inédit / Working paper*, no 2015-02). INRS. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/1/Inedit02-15.pdf>

- Girard, A., et Oiry, E. (2020). Utiliser les médias sociaux pour recruter : Des effets contrastés sur le recrutement. Dans *Actes du 31e Congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*. https://agrh2020.sciencesconf.org/data/pages/GIRARD_et_OIRY.pdf
- 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://www.erudit.org/fr/revues/ss/2017-v63-n1-ss03079/1040048ar.pdf>
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., et Anderson, D. (2017). Reframing “well-being” in schools: The potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M., et DeMondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(3), 221-231.
- Guay, F., Ratelle, C. F., et Chanal, J. (2020). Optimal learning in educational contexts: The role of students' motivation, self-concept, and learning strategies. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 61(3), 178-190. <https://doi.org/10.1037/cap0000205>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Gaudonville, T., et Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et Formations*, (88-89), 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198>
- Hamel, S., Lavoie, A.-M., Morneau-Sévigny, F., et Belleville, G. (2021). Détresse psychologique chez les étudiants universitaires : Recension systématique et méta-analyse. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 197-226. <https://doi.org/10.7202/1084585ar>
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Bachelet, R., et Csikszentmihalyi, M. (2021). *Optimal experience in adult learning: Conception and validation of the Flow in Education scale (EduFlow-2)*. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 828027. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828027>
- Hohmann, M., Weikart, D., Bourgon, L., et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire* (2^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Honicke, T., et Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf
- Houlfort, N., et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Hromek, R., et Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things. *Simulation et Gaming*, 40(5), 626-644.

- https://www.researchgate.net/publication/240622059_Promoting_Social_and_Emotional_Learning_With_Games_It's_Fun_and_We_Learn_Things
- Immordino-Yang, M. H., et Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Armando.
- Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (1989). Une théorie psychosociale : La théorie de l'engagement. *Recherche et Applications en Marketing*, 4(1), 79-90.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kempf, A. (2018). *The challenges of measuring wellbeing in schools*. Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. <https://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/02/The-challenges-of-measuring-wellbeing-in-schools-Winter-2017-web.pdf>
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. et Rimpelä, M. (2002a). Factor structure of school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742.
- Konu, A. et Rimpelä, M. (2002b). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Lafreniere, M.-A.-K., Vallerand, R.-J. et Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré et F. Fenouillet *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 47-66). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>.
- Laguardia, G. J. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304 <https://123dok.net/document/y4wdr14k-buts-personnels-besoins-psychologiques-fondamentaux-th%C3%A9orie-autod%C3%A9termination-applications.html>.
- Le Moigne, J. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. Presses Universitaires de France.
- Leduc, L. (2023, 30 janvier). Pas pressés de décrocher leur diplôme. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-01-30/pas-presses-de-decrocher-leur-diplome.php>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668. <https://doi.org/10.2307/4126449>
- Leroux, J. L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : Un guide pratique* (Collection Performa; 686 p.). Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

- Leroux, J. L., Bérubé, M., et Bélanger, R. (2019, 20 février). *Un cadre de référence pratique pour soutenir l'évaluation des apprentissages à distance* [Communication, Semaine de la formation à distance (FADIO)]. FADIO. <https://fadio.net/formation/semaine-fad-2019-un-cadre-de-reference-pratique-pour-soutenir-levaluation-des-apprentissages-a-distance/>
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York : McGraw-Hill.
- Light, R. (2002). The Social Nature of Games: Australian Preservice Primary Teachers First Experiences of Teaching Games for Understanding. *European Physical Education*, 8, 286-304. 10.1177/1356336X020083007.
- MacIntyre, P. (2017). 2. An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. In C. Gkonou, M. Daubney et J. Dewaele (Ed.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 11-30). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et Management*, (162), 38-43.
- Martineau, M., Beauchamp, G. et Marcotte, D. (2017). Efficacité des interventions en prévention et en promotion de la santé mentale dans les établissements d'enseignement postsecondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 165-182. <https://doi.org/10.7202/1040249ar>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.2307/4126449>
- Mazalon, É., et Dumont, M. (Eds.). (2020). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (1st ed.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18b5cn4>
- Meirieu, P., Daviet, E., Dubet, F., Peloux, I., Stiegler, B., Desarthe, A. et Benameur, J. (2014). *Le plaisir d'apprendre. Manifeste*. Autrement.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. ESF Sciences humaines.
- Meirieu, P. (2017a). *Le plaisir d'apprendre : En finir avec la fatalité*. Les Éditions de l'Homme.
- Meirieu, P. (2017b). *L'école et l'exigence du bien-être*. Chronique Sociale.
- Miao, F., Zhang, J., Xu, Y. et Hou, Y. (2020). Flow experience and student engagement in e-learning: The mediating role of academic self-efficacy. *Educational Technology et Society*, 23(2), 66-78.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : Les clés de la réussite des élèves* (Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires). Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Cadre de référence des compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn->

contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. https://collegefdl.ca/wp-content/uploads/2024/04/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/statistiques/>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2020). *Nombre d'étudiants inscrits au collégial*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Previsions-collegiales-juin2020.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-action-sante-mentale-des-etudiants>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023a). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/enseignement-superieur/publications/plan-strategique/Plan-strategique-MES-2023-2027.pdf>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023b). *Effectifs étudiants inscrits à l'enseignement collégial*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/enseignement-superieur/publications/rapport-annuel/MES-rapport-annuel-2023-2024.pdf>

Mongrain, J. (2023). *La relation pédagogique positive en formation collégiale technique : Modalités de fonctionnement, stratégies mises en œuvre et caractéristiques des enseignant-e-s*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/16639/1/M18012.pdf>

Mooney, X. et Harkison, Y. (2018). Assessment for learning in university settings: Fun and games. *Anatolia*, 29(4), 507-517. <https://doi.org/10.1080/13032917.2018.1443826>

Morin, E. et Forest, J. (2007). Promouvoir la santé mentale au travail : Donner un sens au travail. *Gestion*, 32, 31-36. <https://doi.org/10.3917/riges.322.0031>

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES). (2019). *Santé mentale étudiante en enseignement supérieur : Dossier thématique*. ORES. https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2019/04/Dossier_SM_complet.pdf

Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES). (2022). *Enquête sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2022 : Portrait québécois*. <https://osmees.ca/enquete-sur-la-sante-mentale-etudiante-en-enseignement-superieur/>

Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES). (2024). *Enquête nationale sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur : Résultats préliminaires*.

- Ministère de l'Enseignement supérieur. <https://stationsme.ca/wp-content/uploads/2024/09/Infographie-des-resultats-preliminaires-2.pdf>
- OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>
- Ouellet, S. (dir.). (2018). *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://isbnsearch.org/isbn/9782760544727>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J. et Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R. et Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dirs.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R. et Linnenbrink-Garcia, L. (dirs.). (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Educational Practices Series 24). UNESCO, International Academy of Education. http://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances et Psy*, (24), 9-17. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2009). *Les histoires de vie*. Presses universitaires de France.
- Powell, M. A. et Graham, A. (2017). Wellbeing in schools: Examining the policy–practice nexus. *The Australian Educational Researcher*. 44. 10.1007/s13384-016-0222-7.
- Puolakka, K., Haapasalo-Pesu, K.-M., Konu, A., Åstedt-Kurki, P. et Paavilainen, E. (2014). Mental health promotion in a school community by using the results from the Well-Being Profile: An action

- research project. *Health Promotion Practice*, 15(1), 44-54.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1524839912464876>
- Quiroga, C., Janosz, M. et Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : Un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de Psychoéducation*, 35(2), 277-300. <https://doi.org/10.7202/1097352ar>
- Racine, C. (2016). *Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/9796>
- Raïche, G. et Blais, J.-G. (2001). Étude de la distribution d'échantillonnage de l'estimateur du niveau d'habileté en testing adaptatif en fonction de deux règles d'arrêt dans le contexte de l'application du modèle de Rasch. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 23-39. <https://doi.org/10.7202/1091168ar>
- Renard, M. (2021). *La pédagogie de projet : Donner du sens aux apprentissages tout en motivant les élèves* [Mémoire de Maitrise, Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03442501>
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : Vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128. <https://doi.org/10.7202/1060694ar>
- Romo, L., Nann, S., Scanferla, E., Esteban, J., Riazuelo, H. et Kern, L. (2019). La santé des étudiants à l'université comme déterminant de la réussite académique. *Revue québécoise de psychologie*, 40(2), 187-202. <https://doi.org/10.7202/1065909ar>
- Rousseau, P. (2013). Faire vivre le curriculum, soutenir le goût d'enseigner. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble 2^e éd.*, (231-244). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2018). Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dirs.), *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 147-166). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2022a). *La REÉ en formation professionnelle et au PFAE : Comment susciter le plaisir d'apprendre ?* Communication présentée au Colloque de l'AQAET, Québec, 22 avril.
- Rousseau, N., Laforme, C. et Giguère, M.-H. (2022b). Le bien-être à l'école selon la perspective des personnes apprenantes : L'importance de la relation enseignant-élève et outils mobilisés. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(2), 157-172. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22083359.v3>
- Rousseau, N., Dumont, M. et Desmarais, M.-É. (2022c). Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire. *Enfance en difficulté*, 9, 5-11. <https://doi.org/10.7202/1091295ar>
- Rousseau, N. (2023). *Comment favoriser le bien-être des élèves et des autres acteurs de l'école ?* Communication présentée au colloque annuel de l'ADFO, Toronto, Canada, 11 mai 2023.

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2019). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sartre, J.-P. et Elkaïm-Sartre, A. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Les Éditions Nagel.
- Sauvé, L., Bégin, C., et al. (2020). *La persévérance et la réussite universitaires de la population étudiante à distance : facteurs de risque et de protection*. TÉLUQ. https://r-libre.telug.ca/2281/1/Rapport%20scientifique_FQRSC_vfinale.pdf
- Scellos, J. (2014). *Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble. <https://theses.hal.science/tel-01144478/document>
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., et Steele, S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Silvia, P. J. (2010). Confusion and interest: The role of knowledge emotions in aesthetic experience. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(2), 75-80. <https://doi.org/10.1037/a0017081>
- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.729>
- Statistique Canada. (2024). *Postsecondary enrolments by gender, 2022-2023*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=3710016302>
- Stephenson, S., et Crête, M. (2011). *L'utilisation des questionnaires électroniques en recherche sociale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, L., Guay, H., Laliberté, D., et Côté, N. (2000). *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale. Rapport de recherche*. Fédération des commissions scolaires du Québec.
- St-Germain, M. (2016). *La relation pédagogique de coopération en classe au collégial*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/10686>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Thomas, N. P. (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4), 506-520. <https://doi.org/10.1177/0907568215622802>

- Tian, Y. (2025). *Expériences de flow et d'anti-flow des apprenants adultes en cours de langues : Analyse des facteurs individuels et pédagogiques* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/18660/1/M18890.pdf>
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : Une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance. Recherches féministes*, 31(1), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1050656ar>
- Vallerand, R. J. (2020). *La motivation humaine : les fondements de la théorie de l'autodétermination*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck et Larcier.
- Verdier-Gibello, M. (2003). De l'appréhension cognitive au plaisir d'apprendre. *Enfances et Psy*, 24, 111-122. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0111>
- Vianin, P. (2007). Les définitions de la motivation. Dans P. Vianin, *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 23-25). De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2007). *La motivation dans la création scientifique*. Presses de l'Université du Québec.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (Nouv. Éd.). De Boeck.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586-603). Guilford Press.
- Wigfield, A., Tonks, S., et Klauda, S. L. (2008). Expectancy-value theory. In *Handbook of motivation at school* (pp. 55-75). New York : Routledge.
- Wyn, J., Cuervo, H. et Landstedt, E. (2017). The limits of wellbeing. Dans K. Wright et J. McLeod (dirs.), *Rethinking youth wellbeing* (pp. 55-70). Springer.
- Youssef, É. et Audran, J. (2019). La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63(1), 157-172. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0157>.
- Zaffran, J. et Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université : Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. *Revue de l'OFCE*, 167, 5-41. <https://doi.org/10.3917/reof.167.0005>
- 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, 108-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.06.006>

Zhang, H., Dai, Y., et Wang, Y. (2020). Motivation and Second Foreign Language Proficiency: The Mediating Role of Foreign Language Enjoyment. *Sustainability*, 12(4), 1302.
<https://doi.org/10.3390/su12041302>