



Bien-être et technologies numériques : quels enjeux pour l'apprentissage et l'enseignement au postsecondaire? Introduction au numéro thématique

Well-Being and Digital Technologies: Issues in Higher Education Learning and Teaching. Introduction to Special Issue

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n2-01>

Gaëlle MOLINARI ✉ Université de Genève, Suisse

Caterina MAMPRIN ✉ Université de Montréal, Canada

Bruno POELLHUBER ✉  Université de Montréal, Canada

Mis en ligne : 19 novembre 2024

Au cours des deux dernières décennies, un intérêt croissant s'est développé pour le bien-être dans divers domaines, y compris en pédagogie universitaire, avec la mise en place d'initiatives visant à le favoriser chez les personnes apprenantes et enseignantes. Dans plusieurs pays, la question du bien-être et de la santé psychologique des étudiants et étudiantes intéressait déjà les établissements d'enseignement avant la pandémie, comme l'a démontré l'enquête panquébécoise « Sous ta façade » (Union étudiante du Québec, 2018) ainsi que d'autres travaux à l'international (p. ex. Auerbach *et al.*, 2018). Cependant, c'est véritablement lors de la pandémie que ces préoccupations sont devenues prégnantes. En effet, plusieurs recherches en enseignement supérieur ont rapporté soit une hausse de l'anxiété ou du stress, soit une baisse du bien-être (Gilbert *et al.*, 2021; Van De Velde *et al.*, 2021).

Ainsi, en plus des chercheurs et chercheuses, des établissements d'enseignement postsecondaire se préoccupent du bien-être étudiant, considéré désormais comme un des aspects importants de l'expérience étudiante, au même titre que la réussite scolaire. Certaines universités ont intégré le bien-être dans leurs orientations stratégiques, comme c'est le cas, par exemple, de l'Université Laval (2022). L'Université de Montréal a également publié le guide pratique *Pour une pédagogie favorisant le bien-être psychologique de la communauté étudiante* (Genest *et al.*, 2022).

Au Québec, le ministère de l'Enseignement supérieur a adopté en 2021 le Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur suivi en 2022 par le Cadre de référence sur la santé mentale étudiante. Dans la foulée, plusieurs universités ont adopté, ou sont en voie de le faire, des politiques institutionnelles axées sur le bien-être et la santé mentale des étudiants et étudiantes. Par ailleurs, un concours du Fonds de recherche du Québec en santé a conduit, en 2023, à la création de l'Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES), dont la mission est de « contribuer à l'avancement et à la mobilisation des connaissances pour promouvoir



et maintenir une culture favorable à la santé mentale étudiante en enseignement supérieur » (OSMÉES, 2023).

Les relations entre bien-être et numérique sont cependant complexes. Tandis que le discours public tend à stigmatiser « les écrans », ce qui est soutenu notamment par des résultats de recherche sur la distraction (Dontre, 2021), les résultats d'autres études sont plus nuancés. Ainsi, les effets de l'usage des médias sociaux sur la santé mentale des étudiantes et étudiants universitaires peuvent être tantôt négatifs et tantôt positifs (Zhao, 2021), selon les usages qu'ils en font. D'autres utilisations du numérique présentent également des possibilités pour l'amélioration de la santé mentale et le traitement de certaines problématiques (Lattie *et al.*, 2019). Néanmoins, des technologies et usages initialement conçus pour favoriser le bien-être et encourager des habitudes de vie reconnues comme bénéfiques à la santé, par exemple les montres intelligentes pour surveiller le sommeil ou l'activité physique, peuvent parfois conduire à une augmentation de l'anxiété. Pour appréhender les relations entre bien-être et numérique, il faut idéalement considérer le processus de conception, la formation des personnes utilisatrices ainsi que les usages d'un outil numérique donné.

La préoccupation de plus en plus présente du bien-être et de la santé mentale des personnes étudiantes en enseignement supérieur a également eu une incidence sur l'expansion du corpus de recherche sur le sujet. Le bien-être est reconnu comme un concept polysémique, multidimensionnel et dépendant du contexte dans lequel il se manifeste (Ryff *et al.*, 2021). En éducation et en psychologie, les courants hédonique et eudémonique du bien-être rassemblent des travaux et offrent des bases communes afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude (Mamprin et Goyette, sous presse). D'un côté, le courant hédonique sous-entend que le bien-être est associé au plaisir et à l'évitement de la souffrance (Ryan et Deci, 2001). Cette perspective est fréquemment reliée aux travaux de Diener *et al.* (1985) qui proposent une conception tripartite du bien-être comprenant les affects positifs et négatifs vécus par l'individu, ainsi qu'une composante cognitive, soit la satisfaction de vie perçue. De l'autre, le courant eudémonique suggère que le bien-être est atteint par l'actualisation du plein potentiel et l'épanouissement de l'individu. Les travaux de Ryff (1989) sont bien représentatifs de ce courant. Le bien-être y est décomposé en six dimensions, soit l'autonomie, les relations interpersonnelles positives, l'acceptation de soi, le sens de la vie, la croissance personnelle et la maîtrise de l'environnement. Néanmoins, devant la diversité des définitions formulées, Huta (2016, p. 215) propose un cadre fédérateur qui permet de regrouper celles qui sont relatives au bien-être. Ainsi, les orientations de vie (p. ex. souhaiter éprouver du plaisir ou développer son plein potentiel), les comportements (p. ex. s'engager dans de nouvelles activités), les expériences personnelles (p. ex. vivre des émotions positives ou négatives) et le fonctionnement de l'individu (p. ex. s'autoréguler, s'adapter à son contexte de vie) permettent de comparer les résultats ayant des orientations similaires afin d'éviter certaines dérives inhérentes au phénomène à l'étude. Malgré tout, l'interprétation des travaux sur cette thématique doit s'accompagner d'une posture critique, invitant le lecteur ou la lectrice à s'interroger sur le sens du terme « bien-être ». Les chercheuses et chercheurs avertis seront donc plus à même d'éviter les raccourcis, soit de tisser des liens rapides uniquement établis sur la base de termes similaires.

En matière d'apprentissage, les recherches mettent en évidence des retombées positives du bien-être sur les performances scolaires et la réussite éducative, contribuant à « l'atteinte du plein potentiel de tous et toutes » (Tsakpinoglou et Véronneau, 2022, p. 898). Par exemple, Yu et ses collègues (2018) montrent que le bien-être est un prédicteur positif de la réussite scolaire et que l'engagement peut jouer un rôle de médiateur dans la relation à long terme entre le bien-être et la réussite. Pour d'autres, le bien-être pédagogique des personnes enseignantes, qui se construit dans

l'environnement complexe d'apprentissage, avec les personnes étudiantes, les collègues et tous les autres membres de la communauté scolaire, peut également avoir des répercussions positives sur le climat scolaire et les relations interpersonnelles (Soini *et al.*, 2010). Ainsi, il est essentiel de comprendre les conditions optimales qui favorisent non seulement la réalisation du plein potentiel de chaque individu, mais aussi la création et le maintien d'une relation éducative épanouissante et durable (Mamprin et Thiam, 2023).

La pédagogie universitaire connaît une transformation significative avec l'intégration des technologies numériques, soulevant des questions sur le rôle et l'influence qu'elles exercent sur le bien-être des personnes étudiantes et enseignantes. Ces interrogations ont gagné en importance lors de la pandémie de COVID-19, période durant laquelle les recherches se sont centrées sur les effets d'un enseignement à distance imposé, notamment en ce qui concerne la motivation, l'engagement et la satisfaction des besoins psychologiques étudiants (p. ex. Chouinard *et al.*, 2022). La relation entre la performance scolaire et le bien-être psychologique des étudiants et étudiantes durant cette période a également été étudiée (p. ex. Zefi *et al.*, 2022).

Les recherches sur le bien-être dans le cadre des interactions avec les technologies numériques peuvent être envisagées sous plusieurs perspectives. Nous en distinguons trois ici. La première, associée à la notion de « bien-être numérique » (*digital well-being*), s'intéresse aux effets des technologies numériques sur la santé développementale, psychosociale et physique. Ces travaux se centrent principalement sur les impacts négatifs d'une utilisation excessive ou mal maîtrisée des technologies numériques, comme la fatigue cognitive, la surcharge d'information ou encore l'hyperattention (Stiegler, 2008). Dans ce cadre, nous pouvons inclure les études portant sur l'impact des écrans sur le développement des jeunes enfants (Ponti, 2023), mais également les recherches sur l'éducation à la sobriété numérique (Descamps *et al.*, 2022). En effet, ces dernières sont concernées par les conséquences négatives indirectes des coûts environnementaux liés à la production et à l'utilisation des technologies numériques sur la qualité de vie et le bien-être global. La deuxième approche est rattachée au domaine des « technologies positives » qui s'appuie sur les travaux menés en psychologie positive et en interaction humain-machine (IHM) pour comprendre comment concevoir des environnements numériques capables de favoriser des émotions positives et de contribuer à l'épanouissement individuel et collectif (Molinari *et al.*, 2021; Riva *et al.*, 2020). Enfin, dans cette note éditoriale, nous envisageons une troisième perspective de recherche, visant à cerner les relations réciproques entre bien-être et usages numériques, en particulier pour comprendre dans quelle mesure le bien-être influe sur le processus d'appropriation des technologies, et comment ce processus se répercute en retour sur le bien-être des utilisateurs et utilisatrices.

Il s'agirait ainsi d'analyser dans quelle mesure et comment le bien-être, individuel comme collectif, peut influencer la façon dont les technologies numériques sont utilisées.

Ce numéro thématique rassemble onze articles organisés en trois grands axes: le bien-être dans les dispositifs numériques de formation; l'impact des technologies numériques sur le bien-être; la conception d'environnements numériques visant à favoriser le bien-être.

Dans cette première section, le bien-être est étudié dans différents contextes éducatifs où les technologies numériques sont utilisées.

Dans une étude de cas multiples, **Boily, Dumouchel, Mailloux, Desjardins, Jacob et Giroux** ont interrogé des personnes enseignantes et étudiantes sur leur expérience des classes d'apprentissage actif (CLAAC). L'accent a été mis sur les perceptions des effets des CLAAC sur l'engagement affectif, défini par quatre indicateurs : les réactions émotionnelles, les relations sociales, le

sentiment d'appartenance et l'intérêt pour l'objet d'apprentissage. Les résultats montrent que les CLAAC sont particulièrement appréciées pour leur aménagement physique et leur pédagogie collaborative. Les personnes interrogées rapportent s'y sentir « bien » et soulignent que ces dispositifs favorisent la confiance, l'ouverture d'esprit, l'intimité et une participation plus équilibrée au sein des groupes.

Mdarbi, Boufarouj, Simour, Belkebir, Ennadi et Stili ont mené une étude quantitative sur le lien entre l'absorption cognitive et l'appropriation des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans l'enseignement supérieur. L'absorption cognitive, une composante de l'expérience optimale (*flow*), se caractérise par une perception altérée du temps, une attention entièrement concentrée sur la tâche, un sentiment de contrôle, un plaisir intense et une curiosité accrue. L'expérience optimale est un prédicteur du bien-être subjectif en contexte scolaire (p. ex. Wu *et al.*, 2011). L'étude de Mdarbi *et al.* montre que la dissociation temporelle, le sentiment de contrôle et la curiosité sont trois dimensions de l'absorption cognitive qui influencent positivement l'appropriation des TIC par les personnes étudiantes des universités publiques au Maroc.

Coulibaly propose une étude comparative entre les personnes primo-entrantes et les étudiantes et étudiants inscrits en master dans un contexte de formation entièrement à distance. Plus particulièrement, l'auteur souhaite explorer l'incidence du niveau d'études des personnes étudiantes sur leur engagement et leur bien-être. Une recherche mixte a ainsi été déployée. Les résultats, collectés auprès de 449 personnes étudiantes, révèlent que celles qui sont plus avancées dans leur parcours (master) ont montré un engagement et un sentiment de bien-être plus élevés. Les différences entre les groupes sont discutées par l'auteur et les données qualitatives amènent un éclairage pertinent sur l'entrée dans la formation pour orienter les futures recherches.

Le contexte de l'étude menée par **Bertieaux, Lambeaux, Beauset, Wauthia et Duroisin** s'inscrit dans la formation initiale des enseignantes et enseignants en Belgique francophone, un secteur actuellement confronté à une pénurie de personnel et à une réforme importante de la formation. Cette étude vise à explorer les relations entre l'engagement académique (dans les études), le bien-être et la perception des technologies numériques, dans la perspective, à terme, de déterminer les facteurs pouvant contribuer à une meilleure professionnalisation du futur personnel enseignant. Un questionnaire en trois parties a été élaboré, intégrant les items de bien-être du modèle PERMA (émotions positives, engagement, relations positives, sens et accomplissement) ainsi que des items spécifiques évaluant l'engagement académique et l'acceptation des technologies. Au total, 175 étudiants et étudiantes en première année de bachelier en sciences de l'enseignement ont répondu à ce questionnaire. Des analyses de corrélation et de régression ont révélé que le bien-être est positivement lié à la fois à l'engagement dans les études et à l'acceptation des technologies numériques. Les auteurs et autrices de l'article concluent en soulignant l'importance de considérer le bien-être non seulement comme un objectif essentiel de la formation des enseignantes et enseignants, mais aussi comme un levier potentiel pour améliorer la qualité de cette formation.

Les articles de cette deuxième section s'intéressent aux effets des technologies numériques sur le bien-être dans le cadre d'usages éducatifs.

Missaoui examine l'impact des technologies éducatives sur le bien-être des personnes étudiantes, en mettant en lumière les aspects positifs et négatifs de leur utilisation. Ancré dans une approche qualitative, cet article présente les résultats d'entretiens semi-directifs menés auprès de 16 personnes étudiantes. Ceux-ci révèlent l'influence des technologies éducatives sur plusieurs dimensions, dont le sentiment d'autonomie, l'efficacité perçue, la prise en charge personnelle de l'apprentissage ainsi que le sentiment de relations positives avec les pairs et paires. Une distinction

est également proposée entre deux types d'utilisation des technologies numériques : un usage responsable et encadré, favorable à l'expérience d'apprentissage et au bien-être scolaire, et un usage sans règles claires à l'université, dont les effets sont moins bénéfiques.

Boufarouj s'intéresse aux réalités du personnel enseignant des universités publiques du Maroc. Cette recherche quantitative, basée sur les réponses de 307 personnes participantes, révèle une relation significative entre le technostress et l'engagement organisationnel du personnel enseignant. Bien que l'effet modérateur de la formation à la technologie sur cette relation ait été examiné, les résultats ne le confirment pas. Ceux-ci montrent néanmoins un effet significatif et positif de la formation à la technologie sur l'engagement organisationnel des enseignantes et enseignants marocains. Ce texte soutient donc la réflexion sur la place de la formation à la technologie et des retombées qui peuvent être attendues.

L'article proposé par **Duchaine, Gaudreau, Frenette et Dia** présente les résultats d'un projet de recherche visant à évaluer les effets perçus d'un CLOM (cours en ligne ouvert aux masses) sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle parmi les membres du personnel scolaire québécois. Basée sur un devis préexpérimental, cette étude quantitative analyse les données recueillies auprès de 122 membres du personnel avant et après leur participation au CLOM. Les résultats suggèrent que les CLOM constituent des dispositifs prometteurs pour soutenir l'adoption de pratiques d'intervention efficaces et renforcer le bien-être du personnel scolaire. Les auteurs et autrices soulignent l'importance de concevoir des activités de développement professionnel tenant compte des différentes sources d'influence du sentiment d'efficacité personnelle, afin de promouvoir le bien-être du personnel et d'améliorer la qualité de l'éducation pour les élèves en difficulté d'adaptation.

Adoptant une approche sociotechnique, **Josselin, Collin et Corfa** ont réalisé une étude ethnographique longitudinale visant à déterminer les manifestations du labeur numérique associé à l'intégration des technologies numériques dans les activités étudiantes. Le labeur numérique fait référence au travail supplémentaire exigé par l'appropriation et l'utilisation de ces technologies dans le cadre des études universitaires. Trois étudiants et étudiantes ont participé à des entretiens individuels semi-structurés, menés sur une période de deux ans. Les données qualitatives recueillies ont été analysées à l'aide de la méthode de la théorisation ancrée. L'article se focalise sur les tensions sociotechniques relatives à deux catégories d'activités : la gestion de la prise de notes et l'organisation des données universitaires. L'analyse révèle une hybridation des pratiques, caractérisée par une utilisation simultanée d'outils papier et numériques, ainsi que par le recours à plusieurs outils numériques en parallèle pour effectuer une même tâche. La cohabitation entre le physique et le numérique, couplée à une surabondance d'outils numériques, engendre chez les étudiants et étudiantes de la dissonance sociotechnique, un effort constant d'ajustement ainsi qu'un sentiment de désorganisation et d'insatisfaction. L'étude conclut en établissant un lien entre le labeur numérique et les aspirations eudémoniques des étudiants et étudiantes, qui cherchent à optimiser leurs apprentissages universitaires par le biais des technologies numériques.

La dernière section regroupe des articles portant sur la conception d'environnements numériques qui intègrent des dimensions de bien-être, en tenant compte des enjeux éthiques, environnementaux et de soutien aux besoins spécifiques des personnes utilisatrices.

L'utilisation des technologies numériques dans le contexte éducatif soulève des enjeux éthiques et environnementaux majeurs. L'article de **Céci, Heiser et Raynault** s'inscrit dans le cadre de l'éducation au numérique à l'ère de l'anthropocène. Ce texte de réflexion pédagogique propose une typologie des « prudences » numériques orientées vers le bien-être global. Les auteurs

établissent plusieurs types de prudence : individuelle, infocommunicationnelle, sociale, sanitaire, environnementale et terrienne, chacune étant liée à des formes spécifiques de bien-être ou de mal-être. Leur objectif est de mettre à la disposition de la communauté éducative cette typologie sous la forme d'un laboratoire ouvert, intégré à la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes. Ce dispositif vise à favoriser une intégration plus durable du numérique dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, tout en développant une acculturation à la prudence numérique.

Gonthier, Jolicoeur et Parent explorent l'usage des mesures de soutien au développement du bien-être numérique, soit l'une des composantes de la compétence numérique de personnes étudiantes à besoins particuliers d'un établissement collégial du Québec. Les résultats de cette recherche, appuyés sur les données de 91 questionnaires remplis par les personnes répondantes et d'entrevues semi-dirigées visant à approfondir certaines thématiques, mettent en lumière le fait que les personnes étudiantes ont généralement peu tendance à utiliser ces mesures de soutien. Si cela est vrai pour les mesures générales, cela comprend également celles qui pourraient favoriser leur bien-être numérique. Les résultats appellent à prioriser les relations humaines (p. ex. les personnes enseignantes) à titre de ressources, mais aussi dans le partage d'information au sujet du soutien que pourraient mobiliser les personnes étudiantes.

Dans le cadre d'une recherche-action-formation adoptant une approche de recherche orientée par la conception (*design-based research*), **Marquis, Poellhuber, Wall-Lacelle, Fortin et Bertrand** ont évalué l'expérience enseignante et étudiante de la réalité virtuelle sur ordinateur et immersive (avec casques) intégrée à des séquences pédagogiques dans des cours de sciences au postsecondaire. Cette étude mixte a combiné des entrevues semi-dirigées et des questionnaires visant à évaluer l'engagement affectif ainsi que la valeur perçue de ces dispositifs. Les résultats révèlent un vécu d'émotions positives, chez les personnes tant étudiantes qu'enseignantes, suggérant que l'utilisation de la réalité virtuelle dans les formations scientifiques pourrait potentiellement renforcer l'engagement lors des apprentissages en sciences.

Les contributions de ce numéro thématique soulignent l'importance d'étudier le bien-être dans les différents contextes où les technologies numériques sont intégrées à la pédagogie universitaire. À travers ces articles, il apparaît que le bien-être concerne l'ensemble des parties impliquées, qu'il s'agisse des personnes en formation ou des formateurs et formatrices, et qu'il se décline sur les plans individuel, social, environnemental et global. Il est à noter que le bien-être est abordé différemment dans chaque article, et souvent rattaché à des concepts connexes tels que les émotions, l'engagement, le *flow*, l'efficacité personnelle et la qualité des relations sociales. Cette pluralité d'approches rend parfois difficiles la comparaison et l'interprétation des résultats, chaque contribution mobilisant des indicateurs distincts sans s'inscrire dans une vision commune. Il demeure nécessaire d'engager un travail de coconstruction d'un cadre théorique et méthodologique de référence. La mise en place d'un tel cadre favoriserait une plus grande cohérence et une portée élargie des recherches, contribuant à une vision plus intégrée du bien-être dans les situations d'enseignement et d'apprentissage instrumentées.

Il est intéressant de constater que, dans ce numéro thématique, les technologies associées à la question du bien-être sont souvent abordées de manière générale. Peu d'articles désignent spécifiquement les types de plateformes ou d'outils étudiés, ou décrivent les caractéristiques de conception de ces technologies, ce qui limite la compréhension des mécanismes par lesquels celles-ci influencent le bien-être. Pourtant, chaque technologie – qu'il s'agisse d'une plateforme dédiée aux cours en ligne ou d'un environnement de réalité virtuelle particulier – possède des spécificités techniques et fonctionnelles qui peuvent affecter le bien-être de manière unique,

notamment en matière de charge cognitive, de qualité des interactions sociales et de pouvoir d’agir. La conception même de ces outils – leur interface, leur ergonomie et leur niveau d’interactivité – peut influencer considérablement l’expérience d’utilisation et, par extension, le bien-être : par exemple, une interface complexe peut engendrer du stress tandis qu’une interface intuitive pourrait soutenir l’engagement. Le modèle METUX (*motivation, engagement and thriving in user experience*; Peters *et al.*, 2018) recommande par ailleurs d’évaluer la manière dont la conception des technologies numériques influence le bien-être en tenant compte de l’ensemble des sphères d’expérience, incluant :

- 1) l’interaction directe avec l’interface,
- 2) l’engagement dans des tâches spécifiques,
- 3) le soutien à des comportements ciblés,
- 4) l’impact global sur la vie de la personne utilisatrice,
- 5) les répercussions sociétales plus larges.

En effet, selon ce modèle, le bien-être peut varier en fonction des sphères d’expérience. Par exemple, dans le cas d’une montre connectée dotée d’une application de course à pied, l’expérience utilisateur sur le plan de l’interface peut générer satisfaction et bien-être grâce à une ergonomie intuitive et à une visualisation précise des données. Néanmoins, la surveillance constante des performances ou la mise en évidence des objectifs non atteints peuvent susciter de l’anxiété ou du stress, exerçant un impact négatif sur le bien-être en ce qui a trait au comportement ou à la tâche (la course elle-même). Enfin, au travers des contributions de ce numéro spécial, il apparaît combien il est difficile de distinguer les effets propres aux technologies de ceux des pratiques pédagogiques dans lesquelles elles s’insèrent. Selon des approches sociomatérielles et postnumériques telles que le modèle de la pédagogie enchevêtrée de Fawns (2022), les technologies ne peuvent être étudiées de manière isolée. Elles s’inscrivent dans un système complexe d’interdépendances avec le contexte d’activité, la pédagogie et les pratiques enseignantes. Il est donc essentiel d’adopter une perspective holistique et située (Bobillier-Chaumon, 2016) pour comprendre comment cet enchevêtrement unique influence de manière singulière le bien-être des personnes concernées.

Au début de cette note éditoriale, nous avons établi trois approches de recherche :

- 1) le bien-être numérique,
- 2) la conception de technologies éducatives « positives »
- 3) les relations entre bien-être et usages.

Bien que ces approches ne soient pas toujours mentionnées explicitement dans les articles, elles se retrouvent en filigrane dans les études présentées. Par exemple, la notion de technostress apparaît en lien avec le bien-être numérique, en soulignant les effets d’un usage excessif ou mal encadré des technologies. Certaines recherches montrent également comment des environnements numériques peuvent encourager des émotions positives et contribuer à l’épanouissement dans l’apprentissage, rejoignant ainsi l’approche des technologies éducatives positives. En lien avec la troisième approche, plusieurs études mettent en évidence une relation entre bien-être et appropriation des technologies, certaines allant jusqu’à préconiser de placer le bien-être au centre de la formation au numérique.

Ainsi, nous invitons les lecteurs et lectrices à consulter les textes en adoptant un point de vue critique et transversal sur le corpus, en phase avec les enjeux actuels de l’étude de ces thématiques. Nous en dégageons trois principaux. D’abord, il apparaît essentiel de structurer davantage ces trois

perspectives du bien-être avec les technologies éducatives, sur les plans tant conceptuel que méthodologique. Ces approches gagneraient à être articulées de manière complémentaire et à s'enrichir des apports de disciplines et domaines différents, comme la psychologie, les sciences de l'éducation, l'informatique et l'IHM, afin d'offrir une vision plus intégrée et cohérente du bien-être en contexte numérique éducatif, ainsi que de développer des méthodes de recherche et d'évaluation mieux adaptées. Ensuite, dans la visée de concevoir des technologies éducatives positives, il est essentiel d'impliquer les personnes utilisatrices finales – étudiantes et enseignantes – pour s'assurer que ces outils répondent aux besoins réels et favorisent efficacement le bien-être. Enfin, c'est l'enchevêtrement entre ces technologies, leur contexte d'usage et les pratiques enseignantes et étudiantes qu'il faut également appréhender, car c'est dans cette interaction complexe et contextuellement située que se dessinent des expériences d'apprentissage positives et épanouissantes.

Références

- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demeyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C. et WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623-638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). L'acceptation située des technologies dans et par l'activité : premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du travail et des organisations*, 22(1), 4-21. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.01.001>
- Chouinard, R., Roy, N., Carpentier, G. et Bowen, F. (2022). Motivation, engagement et satisfaction des besoins psychologiques en formation initiale à l'enseignement lors des premières vagues de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 76-90. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-06>
- Descamps, S., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2022). Vers une éducation à la sobriété numérique. *Humanités numériques*, (5). <https://doi.org/10.4000/revuehn.2858>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. <https://doi.org/fqqbmr>
- Dontre, A. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 3(3), 379-390. <https://doi.org/10.1002/hbe2.229>
- Fawns, T. (2022). An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy-technology dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711-728. <https://doi.org/gskgm9>
- Genest, C., Ramirez, D., Gauthier, G., Vaillancourt, J., Torres, J., Daméus, K., Demers, L., Turgeon, L., Girouard, M.-H., McKerral, M., Letarte, N., Normandeau S. et El Ayoubi, Y. (2022). *Pédagogie favorisant le bien-être psychologique de la communauté étudiante : guide pratique*. Université de Montréal. <https://cpu.umontreal.ca/...>
- Gilbert, W., Bureau, J. S., Poellhuber, B. et Guay, F. (2021). Predicting college students' psychological distress through basic psychological need-relevant practices by teachers, peers, and the academic program. *Motivation and Emotion*, 45(4), 436-455. <https://doi.org/gj8fn3>

- Huta, V. (2016). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. Dans L. Reinecke et M. B. Olive (dir.), *The Routledge handbook of media use and well-being* (p. 14-33). Routledge.
- Lattie, E. G., Lipson, S. K. et Eisenberg, D. (2019). Technology and college student mental health: Challenges and opportunities. *Frontiers in Psychiatry, 10*, article 246. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00246>
- Mamprin, C. et Goyette, N. (sous presse). Quelle est votre conception du bien-être? Quatre pistes pour une étude éclairée du bien-être en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Mamprin, C. et Thiam, M. (2023). Le bien-être des élèves et des enseignant·e·s : une clé pour la gestion de classe. Dans F. Dufour et M. Dumouchel (dir.), *La gestion de la classe : innover par un modèle personnalisé* (p. 63-78). Éditions CEC.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. <https://quebec.ca/...>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/...>
- Molinari, G., Fenouillet, F. et Lavoué, E. (2021). Éditorial du numéro spécial « Les technologies positives pour l'apprentissage ». *Sticf, 28*(2), 7-26. <https://doi.org/10.23709/sticf.28.2.0>
- Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur. (2023). *À propos de l'OSMÉES*. <https://osmees.ca>
- Peters, D., Calvo, R. A. et Ryan, R. M. (2018). Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience. *Frontiers in Psychology, 9*, article 797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00797>
- Ponti, M. (2023). Le temps d'écran et les enfants d'âge préscolaire : la promotion de la santé et du développement dans un monde numérique. *Paediatrics & Child Health, 28*(3), 193-202. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac126>
- Riva, G., Mantovani, F. et Wiederhold, B. K. (2020). Positive technology and COVID-19. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23*(9), 581-587. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29194.gri>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081. <https://doi.org/dvp4hb>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M. et Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. Dans M. T. Lee, L. D. Kubzansky et T. J. VanderWeele (dir.), *Measuring well-being* (p. 92-135). Oxford University Press.

- Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/cx5qhz>
- Stiegler, B. (2008). Psychopouvoir et guerre métapsychologique : la question du pharmakon. Dans Collectif Pas de 0 de conduite (dir.), *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes préventions?* (p. 119-130). Érès.
- Tsakpinoglou, F. et Véronneau, M. H. (2022). La réussite éducative en formation professionnelle : validation d'un premier questionnaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(4), 893-919. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5247>
- Union étudiante du Québec. (2018). *Campagnes – #SousTaFaçade*. <http://unionetudiante.ca/...>
- Université Laval. (2022). *Le bien-être de notre communauté*. Plan institutionnel ULaval 2023-2028. <https://ulaval.ca/...>
- Van De Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., Van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B., Wouters, E. et C19 ISWS Consortium. (2021). The COVID-19 international student well-being study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 114-122. <https://doi.org/gm34dq>
- Wu, J., Xie, M., Lai, Y., Mao, Y. et Harmat, L. (2021). Flow as a key predictor of subjective well-being among Chinese university students: A chain mediating model. *Frontiers in Psychology*, 12, article 743906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743906>
- Yu, S., Levesque-Bristol, C. et Maeda, Y. (2018). General need for autonomy and subjective well-being: A meta-analysis of studies in the US and East Asia. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1863-1882. <https://doi.org/gd2qbb>
- Zefi, V., Beka, D., Celcima, D. et Uka, V. (2022). Academic performance and psychological well-being of students in distance learning during the COVID-19 pandemic in Kosovo. *IFAC-PapersOnLine*, 55(39), 388-392. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2022.12.061>
- Zhao, L. (2021). The impact of social media use types and social media addiction on subjective well-being of college students: A comparative analysis of addicted and non-addicted students. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, article 100122. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100122>