

# LA STIMULATION UNIVERSELLE DE LA MOTIVATION



ISABELLE CABOT

Professeure  
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

## M'APPROPRIER DES RÉSULTATS DE RECHERCHE POUR AMÉLIORER MES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

### CONTEXTE

Plusieurs étudiants traversent des difficultés dans leur parcours scolaire. Par exemple, essayer un échec à un examen pour la première fois peut s'avérer éprouvant. La plupart s'en sortent plus forts, intégrant cette expérience comme un apprentissage leur permettant de mieux s'adapter aux exigences par la suite. D'autres étudiants, toutefois, cheminent sur un parcours scolaire parsemé d'embûches, vivant de nombreuses situations d'échecs ou ne bénéficiant pas des facteurs qui favorisent la réussite (comme la scolarité élevée des parents ou un niveau socioéconomique confortable). Les sources des obstacles à franchir sur le plan scolaire sont multiples et variées, allant de troubles d'apprentissage (diagnostiqués ou non) à des difficultés personnelles ou organisationnelles. Comme professeurs, il nous est difficile de développer des stratégies d'intervention pédagogique qui puissent rallier toute la diversité de réalités et de besoins non seulement chez les étudiants risquant l'échec, mais bien chez tous nos étudiants.

Personnellement, j'ai décidé de m'intéresser à mes étudiants au parcours laborieux par la voie de la motivation scolaire. Depuis maintenant une dizaine d'années, j'étudie à titre de chercheuse le profil motivationnel des collégiens éprouvant d'importantes difficultés à réussir sur le plan scolaire, parce que je crois qu'en le cernant bien, j'arriverai, d'une part, à mieux soutenir mes étudiants dans leurs apprentissages et, d'autre part, à enrichir leur expérience au collégial. En tant que professeure, j'utilise les connaissances qui découlent de résultats de recherches pour les transférer dans ma pratique et ajuster ainsi mes interventions, processus que certains désignent comme le *transfert de connaissances* (Dagenais et Ridde, 2015 ; FRQSC, 2011 ; Proulx, 2006). Par cet article, je souhaite partager le fruit de mes constations et de mes réflexions qui, bien que mes questions demeurent beaucoup plus nombreuses que mes réponses, m'ont amenée à améliorer mes pratiques pédagogiques en m'appuyant sur des résultats de recherche portant sur la motivation et sur l'engagement.

### ► L'ENGAGEMENT, ÊTRE PRÉSENT DE CORPS ET D'ESPRIT

La motivation scolaire – l'un des facteurs importants menant à la réussite – joue un grand rôle dans l'engagement, ce dernier s'avérant un très bon prédicteur du rendement scolaire (Cabot, 2010 ; Quaye et Harper, 2015). Il faut ici faire la distinction entre la *motivation* et l'*engagement*, deux concepts intimement reliés. J'aime bien simplifier la chose de la manière suivante : la motivation, c'est « vouloir faire », alors que l'engagement, c'est « le faire ». Conséquemment, on peut être motivé sans s'engager (pensons à nos bonnes résolutions du Nouvel An), mais il est très rare que l'on soit engagé sans motivation.

L'engagement découle dès lors d'une motivation. De nombreux écrits distinguent l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif (par exemple, Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Le dernier élément demeure source de débats, impliquant certains chevauchements conceptuels avec des aspects qui concernent la motivation (comme l'intérêt). Je choisis donc de ne pas m'attarder sur l'engagement affectif dans le présent texte.

Présenté dans certains écrits sous le vocable de *participation* (Barbeau, Montini et Roy, 1997), l'*engagement comportemental*

d'un étudiant implique ce qui est observable, par exemple, être présent en classe, arriver à l'heure, lever la main, poser une question, faire les exercices demandés, etc. On peut observer des comportements d'engagement de niveaux qualitatifs différents, comme sur un continuum, allant de simplement suivre les consignes obligatoires émises par le professeur à prendre l'initiative de s'impliquer dans des tâches scolaires facultatives. Parmi les étudiants identifiés en début de session comme étant les plus à risque d'échouer, ceux qui réussissent en fin de session se distinguent par leur engagement comportemental (Appleton, Christenson et Furlong, 2008).

De son côté, l'*engagement cognitif* implique les activités mentales liées à l'apprentissage, activités qui sont donc non visibles. Ce type d'engagement (qu'on retrouve aussi sous l'appellation *investissement intellectuel*) est plus abstrait et plus complexe. Il s'agit, par exemple, d'efforts déployés par un étudiant pour être attentif en classe, pour faire des liens entre les connaissances, pour réaliser qu'il y a un élément qu'il ne comprend pas et s'y attarder, pour planifier une rédaction, pour imaginer comment mettre ses nouvelles connaissances en application, etc. On peut présumer qu'il est associé à une meilleure qualité de l'apprentissage que la seule présence d'engagement comportemental (être présent de corps et d'esprit). Les étudiants rapportant



un haut niveau d'engagement cognitif sont ceux qui utilisent des stratégies métacognitives, qui ont le désir d'aller plus loin que ce qui est demandé par leur professeur et qui font face aux difficultés de façon constructive (Barbeau, Montini et Roy, 1997).

Comment alors amener les étudiants à s'engager activement dans leurs apprentissages ? Comment favoriser l'engagement comportemental et cognitif dans nos classes ? Certains étudiants ont besoin d'apprendre à *apprendre*<sup>1</sup>, c'est-à-dire qu'on leur montre explicitement comment étudier, lire, gérer leur temps, s'autoréguler durant l'apprentissage, etc. Toutefois, cela ne s'avère efficace qu'auprès des étudiants déjà motivés à déployer l'énergie nécessaire pour apprendre. Tous les étudiants sont motivés à réussir, mais tous ne sont pas nécessairement motivés à *apprendre*<sup>2</sup>. Il s'agit donc de stimuler la motivation à apprendre chez les apprenants.

## LA MOTIVATION, LE LEVIER DE L'ENGAGEMENT

La motivation est un concept large, composé de divers éléments (Cabot, 2016). Dans le cadre de cet article, je m'attarderai aux trois composantes suivantes : la perception d'utilité attribuée à une tâche, le sentiment de compétence pour réaliser la tâche et l'intérêt ressenti envers la tâche (Viau, 2009). En explorant ces éléments, il est possible de mieux saisir leur influence sur le profil motivationnel des étudiants et ainsi d'ajuster nos interventions pédagogiques.

### LA PERCEPTION D'UTILITÉ

La perception d'utilité qui est attribuée à une tâche dépend de l'adéquation entre cette tâche et les objectifs de la personne (Jacobs et Eccles, 2000). Elle découle d'une évaluation cognitive de cette compatibilité. Si un étudiant perçoit la tâche d'apprentissage à faire comme utile par rapport à ses objectifs, cette perception influencera positivement sa motivation à réaliser la tâche. Logiquement, comme professeurs, nous pouvons aider nos étudiants à percevoir l'utilité des activités que nous leur suggérons en leur montrant des exemples de situations concrètes dans lesquelles les connaissances à apprendre et les compétences à développer pourront leur servir.

Toutefois, en ce qui concerne les étudiants identifiés comme «risquant d'échouer», étant donné leur parcours plus épineux, il en va différemment. Entre autres, répéter à un étudiant qui éprouve d'importantes difficultés en français que cette discipline lui sera utile dans la vie, en multipliant les exemples de situations dans lesquelles il pourra mettre à profit sa maîtrise

du français, mènera plutôt à une augmentation de l'anxiété et du désarroi chez lui. Conséquemment, au lieu de le motiver, cela le démotivera, alors que nos intentions pédagogiques étaient bienveillantes. Hulleman et ses collaborateurs (2010) ont mené une étude visant à cibler des manières efficaces de stimuler la perception d'utilité chez les étudiants risquant d'échouer. Ils ont trouvé qu'en invitant ces derniers à formuler par eux-mêmes des exemples de leur propre réalité où leurs apprentissages pourraient leur être utiles, leur perception d'utilité envers la tâche et l'intérêt à apprendre augmentaient.

### LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Le sentiment de compétence constitue également une variable motivationnelle cognitive. Il s'agit de l'évaluation par une personne de ses capacités à bien faire quelque chose (Bouffard et collab., 2006). Évidemment, si un étudiant se sent compétent à réaliser une tâche, cette impression influencera positivement sa motivation à accomplir celle-ci. Le sentiment de compétence repose en fait sur quatre ingrédients : les expériences passées de réussite d'une personne, les exemples de succès observés dans son entourage, les encouragements crédibles qu'elle reçoit et l'interprétation qu'elle se fait de son état émotionnel et physiologique comme indicateur de compétence (Usher et Pajares, 2008). Le premier élément, vivre des expériences de réussite, s'avère celui qui a le plus grand effet sur le sentiment de compétence. Il s'agit donc de stimuler le sentiment de compétence des étudiants envers notre matière en leur faisant vivre des succès, par exemple en fractionnant nos évaluations et en relevant les éléments positifs de leurs productions.

Encore une fois, cela peut fonctionner pour les étudiants au parcours plus régulier qui traversent des difficultés passagères. Toutefois, durant mes années de recherche auprès des étudiants risquant d'échouer, j'ai noté que plusieurs d'entre eux n'accordaient pas de crédibilité à leurs trop rares expériences de succès ou encore aux encouragements qu'ils recevaient. Par exemple, un étudiant a un jour réagi face à sa réussite d'un exercice du cours *Renforcement en français* en me disant : « C'est certain que j'ai réussi ce test, un enfant du primaire aurait pu le faire ! » Je n'ai pas encore trouvé comment m'y prendre pour stimuler le sentiment de compétence de ces étudiants ; pour le moment, la problématique demeure.

<sup>1</sup> Ce sujet est en soi un tout autre champ de connaissances, qui pourrait faire l'objet d'un autre article !

<sup>2</sup> Chacun d'entre nous peut comprendre cette subtilité, car nous la vivons tous dans l'un ou l'autre secteur de notre vie. Personnellement, je suis motivée à courir un demi-marathon, mais peu motivée par l'entraînement assidu de plusieurs semaines que cela implique.



## L'INTÉRÊT

L'intérêt est la seule variable motivationnelle composée à la fois de cognitions et d'émotions (Ainley, 2006 ; Hidi, 2006)<sup>3</sup>. L'intérêt représente le plaisir ressenti à faire une tâche, que ce soit un plaisir plutôt affectif, comme être en présence d'amis, ou un plaisir plutôt intellectuel, comme trouver une nouvelle source d'information sur un sujet qui nous passionne. Étant donné sa composante émotionnelle forte, j'ai intuitivement cru, il y a une dizaine d'années, que l'intérêt était peut-être une porte d'entrée judicieuse à la dynamique motivationnelle des étudiants démotivés ou risquant d'échouer. C'est pourquoi j'ai porté une grande part de mon attention scientifique sur cette variable (Cabot, 2017). Je me suis basée sur une théorie récente du développement de l'intérêt stipulant qu'il était possible de faire émerger et de développer un intérêt inexistant en se basant sur un élément d'intérêt préexistant (Hidi et Renninger, 2006). Pour stimuler la motivation, il faut donc considérer les intérêts déjà présents chez nos étudiants démotivés. J'ai testé cette idée auprès de ceux risquant d'échouer deux fois.

Étant experts de notre discipline, comme professeurs, nous devons prendre le temps de réfléchir à nos manières de faire et mettre à profit notre créativité afin de trouver des idées d'amélioration de nos pratiques pédagogiques.

La première fois (Cabot, 2010, 2012), en collaboration avec un professeur de français, j'ai planifié un pairage entre un cours jugé inintéressant au départ (*Renforcement en français – REF*) par les étudiants et un cours qu'ils appréciaient (*Psychologie de la sexualité*) (Cabot et Cloutier, 2010). Les résultats ont montré une augmentation de l'intérêt pour le cours de *REF* durant la session d'expérimentation de l'interdisciplinarité ainsi que de meilleures performances en français, comparé à un groupe témoin, qui suivait le cours de *REF* sans condition d'interdisciplinarité. La deuxième fois (Cabot et Lévesque, 2014b), l'intégralité du cours de *REF* (élément inintéressant selon les étudiants) a été planifiée dans un environnement numérique d'apprentissage (élément intéressant). Les résultats ont montré une fois de plus une augmentation de l'intérêt pour le cours de *REF* en version numérique et de meilleures performances en français, comparé à un groupe témoin suivant le cours de *REF* de manière traditionnelle (Cabot et Lévesque, 2014a). Qui plus est, lors de cette deuxième étude, l'utilité et le sentiment de compétence (corrélats habituels de l'intérêt) n'avaient pas augmenté. Cette constatation va dès lors dans

le même sens que mon intuition de départ : l'intérêt semble être la clé de voute de la motivation à apprendre des étudiants risquant d'échouer.

## LA STIMULATION DE LA PERCEPTION D'UTILITÉ, DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE ET DE L'INTÉRÊT CHEZ TOUS LES ÉTUDIANTS

Assurément, l'exploration du profil motivationnel spécifique des étudiants risquant d'échouer doit être poursuivie. Mais pendant que les connaissances continuent d'être développées sur ce terrain, j'estime qu'il faut déjà tenir compte de celles qui sont disponibles maintenant pour ajuster nos pratiques pédagogiques. Comme la « conception universelle de l'apprentissage » est en vogue, j'aime bien parler de « stimulation universelle de la motivation ». Je considère qu'il est possible d'ajuster nos pratiques en tenant compte plus particulièrement des besoins motivationnels des étudiants risquant d'échouer, tout en faisant bénéficier l'ensemble des étudiants de ces changements (une hypothèse qui serait intéressante à vérifier empiriquement !). Étant experts de notre discipline et du contenu de nos cours, comme professeurs, nous devons prendre le temps de réfléchir à nos manières de faire et mettre à profit notre créativité pour trouver des idées pour améliorer nos pratiques pédagogiques. De mon côté, en m'inspirant de résultats de recherches en éducation au fil des dernières années, j'ai petit à petit ajusté l'organisation du travail synthèse que je propose dans un cours d'*Initiation à la psychologie*, dans le but de stimuler la perception d'utilité, le sentiment de compétence et l'intérêt chez tous mes étudiants.

## LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE PROBLÉMATIQUE

Le cours d'*Initiation à la psychologie* s'adresse aux étudiants de première année en sciences humaines. La plupart d'entre eux sont en première session, arrivent directement du secondaire et doivent développer leur autonomie dans l'apprentissage ; certains éprouvent d'importantes difficultés à réussir. J'aime ce cours, car il est planifié de façon à toucher un domaine de la psychologie différent chaque semaine : la biopsychologie, l'apprentissage, la mémoire, les émotions, le stress... Dans le cadre du cours, en plus d'examens faits en classe, je demande à mes étudiants de réaliser un travail synthèse. Au départ, l'objectif était d'amener les étudiants à appliquer les contenus théoriques acquis dans le cours à leur réalité. J'espérais ainsi

<sup>3</sup> Certains chercheurs étudient l'intérêt en tant que composante de la *valeur accordée à une tâche* (le modèle *Expectancy-value Theory* de Eccles, Tonks et Lutz Klauza, 2009) ; d'autres s'y attardent de manière spécifique (Hidi et Renninger, 2006).



saisir l'occasion, par ce travail, de les aider à apprendre « le métier d'étudiant collégial » et à bien réussir leurs études. Je leur demandais donc de rédiger un ou deux paragraphes de synthèse des connaissances théoriques d'un cours (par exemple, celui sur la mémoire), puis d'en rédiger un ou deux autres pour transférer leurs connaissances à leur contexte d'étudiant, en montrant comment celles-ci peuvent être utilisées dans la compréhension de leur réalité (par exemple, en expliquant les dangers de l'étude de dernière minute par ses conséquences sur la récupération des souvenirs au moment d'un examen). Ils devaient rédiger hebdomadairement cette « synthèse-application » pour les différents domaines de la psychologie étudiés. À la fin de la session, il ne restait plus qu'à mettre ces écrits bout à bout, à y ajouter une introduction et une conclusion, et le tour était joué! Du moins, le croyais-je...

En fait, ça ne s'est pas vraiment passé comme je l'espérais. Presque tous les étudiants attendaient à la fin de la session pour rédiger l'ensemble du travail, ce qui donnait des travaux écrits à la va-vite, de faible qualité, qui ne répondaient pas aux critères d'évaluation pourtant connus des étudiants depuis le début de la session, ce qui a confirmé le manque d'autonomie dans le processus d'apprentissage des collégiens de première année, et surtout de première session, rapporté dans la littérature (Howe, 2009). J'avais des taux de réussite catastrophiques, mais je me refusais de diminuer mes exigences. J'avais un peu l'impression de me trouver dans un cul-de-sac.

## ► LE TRANSFERT DES RÉSULTATS DE RECHERCHE DANS MA PRATIQUE

Au fur et à mesure que je prenais connaissance de résultats de recherche en motivation, j'ai commencé à envisager des possibilités pour stimuler la motivation chez mes étudiants autour de ce travail que je leur demandais. La première modification que j'ai apportée touche l'intérêt et l'utilité. J'ai donc tenté d'augmenter la valeur accordée à ce travail par les étudiants. Au lieu d'imposer l'objet d'application du travail (leur réalité d'étudiant), je leur ai demandé de réfléchir à n'importe quel objectif qu'ils aimeraient tenter d'atteindre en trois mois et de faire porter leur travail sur ce sujet. Je leur ai explicitement conseillé de choisir un objectif qui les intéressait réellement et qui pourrait leur être utile, de façon à faciliter leur motivation à effectuer le travail.

J'ai constaté que beaucoup moins d'étudiants que je croyais choisissaient un objectif de nature scolaire. Plusieurs ont porté leur attention sur un objectif lié à l'amélioration de leur santé, comme augmenter leur fréquence d'exercices physiques,

manger plus de fruits et légumes ou arrêter de fumer. Dans l'ensemble, les objectifs étaient très variés, allant de l'épargne financière à l'amélioration de leurs relations familiales. Bien entendu, pour éviter de susciter de l'anxiété, je leur ai précisé qu'ils n'avaient pas à atteindre leur objectif pour réussir le travail, car ce que j'évaluais était leur capacité à appliquer les apprentissages réalisés dans le cours au vécu lié à la poursuite de leur objectif. À la limite, ils pouvaient même mentir sur leur objectif, ce qui les faisait bien rire!

## En tant que professeure, j'utilise les connaissances qui découlent de résultats de recherches pour les transférer dans ma pratique et ajuster ainsi mes interventions.

J'ai noté une augmentation considérable de l'intérêt envers ce travail, puisque, depuis ce changement, plusieurs étudiants venaient me poser des questions sur leurs idées d'application directement pendant ou après les cours (par exemple: « Est-ce que je peux dire que, quand je fais du jogging, mon cerveau produit de l'endorphine? » Ma réponse: « Bien sûr! Et profite-en pour expliquer les effets de l'endorphine dans ton corps! »). De plus, ces étudiants me remettaient un travail final de bien meilleure qualité que ceux qui s'y étaient mis à la dernière minute, ce qui concordait avec les résultats de recherche liant l'intérêt à l'engagement et au rendement. J'étais à ce moment bien satisfaite de cette amélioration, mais elle n'atteignait tout de même que moins de la moitié de mes étudiants.

L'année suivante, j'ai pris un risque. J'ai décidé d'offrir une précorrection « gratuite » du travail (c'est-à-dire sans y accorder de points – c'était en fait une évaluation formative). Je voulais tenter d'influencer leur sentiment de compétence. C'était osé, car cela allait impliquer beaucoup de travail pour moi, d'autant plus qu'il s'agissait d'un travail individuel. J'ai donc offert de corriger les quelques paragraphes « synthèse-application » pour le contenu d'un seul cours pendant la semaine de lecture. Ils devaient les avoir rédigés avant de partir en congé pour obtenir ma rétroaction. Je leur ai dit que je voulais recevoir cette première section du travail dans l'état final (c'est-à-dire réfléchi au maximum, imprimée et avec le français corrigé) et que, de mon côté, je l'évaluerais exactement comme je le ferais en fin de session, avec la grille de correction et les mêmes niveaux d'exigence. Je terminais l'explication de cette proposition par « À votre place, je sauterais sur cette occasion! » Ce qu'ils ont fait. Presque tous les étudiants ont remis ce prétravail (qui représentait environ le sixième du travail final). J'étais très



heureuse du taux de réponse. J'ai complété la précorrection promise, en annotant le plus possible les copies, en m'assurant de souligner leurs bons coups et en leur indiquant ce qu'ils devaient modifier pour obtenir un meilleur résultat en fin de session. Franchement, à partir de cette année-là, j'ai ressenti une nette amélioration de motivation générale envers cette activité et j'ai enfin obtenu des travaux finaux de niveau collégial de la part de presque tous mes étudiants en fin de session.

Comme l'appétit vient en mangeant, je me suis alors demandé comment je pourrais les amener encore plus loin dans leur motivation/engagement/rendement pour ce travail. Inspirée par les divers travaux de recherche dont j'avais pris récemment connaissance sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement, j'ai commencé à enregistrer sous forme de vidéo d'environ cinq minutes les rétroactions des précorrections que je réalisais durant la semaine de lecture (Cabot, 2018). J'ai de nouveau pu observer une augmentation de la qualité des travaux finaux, bien qu'elle ait été moins drastique que la précédente. Pour chaque vidéo envoyée par courriel, je demandais à l'étudiant de me dire si elle lui avait été utile. Plusieurs m'ont affirmé qu'ils préféraient ce type de rétroaction parce qu'ils aimaient que je leur parle de leur travail personnellement. Pourtant, c'est aussi ce que je faisais par écrit! Il semble toutefois que la version orale avait un plus grand effet sur la relation pédagogique. Les vidéos étant hébergées sur ma chaîne YouTube sécurisée, j'ai réalisé qu'ils avaient chacun visionné plusieurs fois leur vidéo, certains même plus d'une vingtaine de fois, ce qui m'a rassurée sur le temps de travail que j'y avais investi. Depuis ce dernier changement, je me réjouis de la qualité des travaux finaux que je reçois et j'ai nettement le sentiment d'avoir amené les étudiants plus loin dans leurs compétences d'apprenants de niveau collégial.

## CONCLUSION

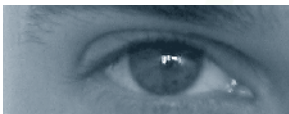
L'ensemble des améliorations apportées au travail synthèse, inspirées par les résultats de recherche sur la motivation et l'engagement, me satisfait. J'ai vraiment l'impression de faciliter les apprentissages chez mes étudiants et d'augmenter leur plaisir à apprendre. Je dois dire qu'il m'a fallu à moi-même un petit coup de motivation pour instaurer ces changements de pratique! En tant qu'humains, nous sommes paresseux par défaut et n'aimons pas dépenser de l'énergie pour modifier une réalité confortable, même si elle s'avère plus ou moins efficace ou pertinente. Je réalise que cet investissement dans des changements me permet d'être encore plus à l'aise dans ma pratique, parce que je me sens en cohérence avec mes valeurs et que j'obtiens enfin les résultats que j'attendais avec le travail synthèse. Et ce n'est pas fini, en ce qui me concerne! Je vais

maintenant me tourner vers d'autres éléments de ma pratique que je pourrais améliorer.

Justement, j'ai dernièrement ajouté à ma pratique un petit ingrédient de stimulation de l'utilité, inspiré des travaux de Hulleman et de ses collaborateurs (2010). J'ai demandé aux étudiants d'insérer dans la conclusion de leur travail synthèse une explication de l'utilité que ce travail a eue pour eux. J'y ai même attribué quelques points en précisant que je voulais qu'ils prennent leur temps pour développer un peu cette explication, pour la personnaliser, qu'ils aillent au-delà de «ça m'a permis d'apprendre». J'ai répété cette consigne à plusieurs reprises durant la session, pour m'assurer qu'ils y réfléchissaient bien en cours de route. Quels beaux paragraphes de conclusion ai-je reçus! Cet exercice n'a pas seulement stimulé leur motivation, il a stimulé aussi la mienne. J'ai maintenant du plaisir à corriger cette montagne de rédactions finales. Je me sens fière d'eux en les lisant. Et... cela m'a donné une belle idée de question de recherche: dans quelle mesure l'augmentation de la motivation des étudiants influence-t-elle la motivation de leur professeur?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AINLEY, M. «Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes», *Educational Psychology Review*, vol. 18, 2006, p. 391-405.
- APPLETON, J. J., S. L. CHRISTENSON et M. J. FURLONG. «Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct», *Psychology in the Schools*, vol. 45, n° 5, 2008, p. 369-386.
- BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY. *Tracer les chemins de la connaissance*, 1997.
- BOUFFARD, T. et collab. «L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire: plus qu'un problème de biais d'évaluation», dans GALAND, B. et E. BOURGEOIS (éd.). *(Se) motiver à apprendre*, Paris, Presses universitaires de France, 2006, p. 41-49.
- CABOT, I. *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*, rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2010, p. 172 [cdc.qc.ca/parea/787508-cabot-interdisciplinarite-interet-francais-st-jean-sur-richelieu-PAREA-2010.pdf].
- CABOT, I. *Le cours collégial de mise à niveau en français: l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*, thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, 2012 [papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897].
- CABOT, I. «La motivation scolaire», *Bulletin de la documentation collégiale*, vol. 17, 2016 [edudq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34670/bulletin-cdc-17-decembre-2016-fr.pdf?sequence=2&isAllowed=y].
- CABOT, I. «Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté», présenté lors de la Journée de la recherche sur la motivation au collégial, Montréal, 2017, p. 16 [mobilespace.cdc.qc.ca/xmlui/bitstream/handle/11515/34809/cabot-potentiel-influence-interet-scolaire-motivation-collégiens-en-difficulte-article-acfas-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y].
- CABOT, I. «La rétroaction vidéo personnalisée: une exploration de son efficacité», *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 3, 2018, p. 21-26 [aqpc.qc.ca/revue/article/retroaction-video-personnalisee-une-exploration-son-efficacite].



CABOT, I. et F. CLOUTIER. «Apprivoiser une bête noire. Une pratique d'interdisciplinarité pour développer l'intérêt de collégiens éprouvant des difficultés en français», *Pédagogie collégiale*, vol. 24, n° 1, 2010, p. 20-25 [aqqc.qc.ca/revue/article/apprivoiser-une-bete-noire-une-pratique-interdisciplinarite-pour-developper-interet].

CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. «Avec les TIC, ça clique! Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe», *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 1, 2014a, p. 18-23 [aqqc.qc.ca/revue/article/avec-tic-ca-clique-stimuler-interet-des-collégiens-par-integration-des-tic-en-classe].

CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. *Intégration des TIC et motivation en français*, rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2014b, p. 157 [eduq.info/xmlui/handle/11515/1535].

DAGENAIS, C. et V. RIDDE. «Le transfert des connaissances scientifiques, "c'est bien, mais c'est pas encore arrivé..."» Acfas, 2015 [acfas.ca/publications/decouvrir/2015/11/transfert-connaissances-scientifiques-c-est-bien-mais-c-est-pas].

FONDS DE RECHERCHE SUR LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE (FRQSC). «Plan d'action 2011-2014 en matière de transfert des connaissances du Fonds de recherche du Québec», 2011 [frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449030/plan-action-transfert-connaissances\_2011-2014.pdf/9e2bba77-6bc0-435a-92e8-81717ed3a435].

FREDRICKS, J. A., P. C. BLUMENFELD et A. H. PARIS. «School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence», *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, 2004, p. 59-109.

HIDI, S. «Interest: A Unique Motivational Variable», *Educational Research Review*, vol. 1, 2006, p. 69-82.

HIDI, S. et K. A. RENNINGER. «The Four-Phase Model of Interest Development», *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 2, 2006, p. 111-127.

HOWE, R. «Bulletin sur la pédagogie de première session», Centre de documentation collégiale, 2009 [cdc.qc.ca/bulletin/Bulletin1-pedagogie-premiere-session-dec-2009.pdf].

HULLEMAN, C. S. et collab. «Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention», *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 4, 2010, p. 880-895.

JACOBS, J. E. et J. S. ECCLES. «Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices», dans SANSON, C. et J. M. HARACKIEWICZ (dir.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego, Academic Press, 2000, p. 405-439.

PROULX, J.-P. «Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite», *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4, 2006, p. 8-14 [aqqc.qc.ca/revue/article/dialogue-entre-recherche-et-pratique-en-education-une-cle-pour-reussite].

QUAYE, S. J. et S. R. HARPER. *Student Engagement in Higher Education. Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations, Second Edition*, New York, Routledge, 2015.

USHER, E. L. et F. PAJARES. «Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions», *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 4, 2008, p. 751-796.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, ERPI, 2009.

Isabelle CABOT enseigne la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent principalement sur la motivation scolaire des étudiants éprouvant des difficultés à réussir au collégial. Elle développe une expertise dans l'évaluation des effets que peuvent avoir différentes pédagogies sur la motivation et sur la réussite des étudiants.

isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

# SPÉCIALISTES DE CONTENU ET TUTEURS RECHERCHÉS!



**Développez ou révisez le matériel pédagogique**  
cegepadistance.ca/collaboration  
1 800 665-6400 ou 514 864-6464 poste 4782

**Encadrez les étudiants**  
cegepadistance.ca/tutorat  
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

**Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones également recherchés**  
cegepadistance.ca/opportunities

**Liste des emplois offerts par cours**  
cegepadistance.ca/emplois

**PARTENAIRE AVEC VOUS**