

Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté

ISABELLE CABOT*

Conférence présentée lors du colloque
« Journée de la recherche sur la motivation au collégial »
Acfas, Montréal, 10 mai 2017

Résumé

L'intérêt est un concept motivationnel qui se distingue par sa composante émotionnelle importante. Il est plausible de croire que cette caractéristique fait de l'intérêt une porte d'entrée unique sur la dynamique motivationnelle particulière des étudiants en difficultés. Cet article permettra de voir, une à une, l'intégration de contributions scientifiques dans la compréhension du concept d'intérêt et de son influence auprès de collégiens considérés « à risque ». D'abord, une étude quasi-expérimentale avec condition témoin misant sur une pédagogie interdisciplinaire pour stimuler l'intérêt (2012) indiquera que, tel qu'avancé sur le plan théorique, il faut miser sur un intérêt préexistant pour en faire émerger un nouveau. Ensuite, les résultats d'une étude suivant un devis similaire, basée sur un environnement numérique d'apprentissage (2014), laissent croire à l'influence de l'intérêt sur la réussite, sans que ses corrélats presque habituels, la perception d'utilité et le sentiment de compétence, n'aient varié durant l'intervention. En 2015, une étude explorant les troubles d'apprentissage non diagnostiqués, montre un lien entre les difficultés attentionnelles et l'intérêt scolaire, ajoutant une nouvelle avenue de connaissances et d'intervention au concept. Enfin, une recherche actuellement en cours, misant sur une pratique de rétroaction vidéo personnalisée, explore la dynamique de l'intérêt chez les étudiants inscrits en sciences de la nature.

Il y a 10 ans, la recherche sur l'intérêt scolaire permettait entre autres de le percevoir comme un concept motivationnel particulier par sa composante affective, le distinguant des autres concepts motivationnels, essentiellement cognitifs. Par ailleurs, les écrits théoriques sur ce concept laissent croire que, sur le plan pratique, en misant sur un intérêt préexistant chez la personne, on pouvait faire émerger un nouvel intérêt chez celle-ci. Inspiré par le bassin de littérature disponible au début des années 2000, l'axe de recherche en développement depuis 10 ans par l'auteure du présent article prend pour hypothèse que l'intérêt est la clé de voûte de la motivation scolaire, spécifique aux

étudiants vivant d'importantes difficultés scolaires, probablement grâce à sa composante affective. Cet article vise à présenter un portrait de la programmation de recherche menée en ce sens jusqu'à maintenant, celle-ci visant ultimement à vérifier le statut particulier de l'intérêt dans l'expérience motivationnelle des étudiants considérés « à risque ». De plus, par cet article, on espère stimuler la créativité pédagogique de praticiens qui cherchent à motiver des étudiants en difficultés, en présentant des idées de pratiques pédagogiques qui sont arrivées à influencer positivement la motivation et l'apprentissage.

* Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

Problématique

Dans la littérature scientifique, les étudiants du postsecondaire considérés « à risque » d'échouer sont habituellement ceux qui ont un parcours scolaire parsemé d'embûches, ayant vécu plusieurs expériences de difficultés scolaires, plutôt que ceux qui traversent des difficultés ponctuelles. Par exemple, les cours écueils regroupent souvent des étudiants « à risque », comme le cours collégial *Renforcement en français* (dont le taux d'échec se situe autour de 40%), qui regroupe généralement des collégiens ayant obtenu une moyenne générale au secondaire inférieure à 75% et une note finale en français de secondaire 5 inférieure à 70%. Par ailleurs, certains programmes d'études, comme Tremplin-Dec, un programme mis sur pied pour améliorer la persévérance au collégial, regroupe des étudiants « à risque ». Dans une étude longitudinale portant sur les difficultés de transition au collégial, Picard, Kamanzi et Labrosse (2013) considèrent comme « fragilisés » (ou « dont les possibilités de scolarisation au supérieur sont incertaines » [p. 83]) un échantillon de nouveaux collégiens caractérisé entre autres par des échecs scolaires au secondaire, l'expérience d'une interruption des études, un niveau socio-économique faible ou des parents n'ayant jamais suivi d'études post-secondaires.

Parmi les conséquences liées à ce contexte de risque d'échecs au collégial, des problèmes d'ordre socio-économique et d'ajustement personnel sont à souligner. Sur le plan socio-économique, un rapport d'Emploi-Québec (2008) indique que 52% des employeurs de Montréal expliquent leurs difficultés à recruter du personnel par le manque de scolarisation des candidats. Dans 21 % des cas, un DEC est exigé. De plus, un rapport du MELS (2012) précise qu'entre 2000 et 2011, la croissance de l'emploi pour les travailleurs qui détenaient un diplôme d'études supérieures a été de 16,2 %, alors que

pour ceux qui ont entrepris des études postsecondaires mais qui ne les ont pas terminées, cette croissance n'a été que de 5,1 %. Compte tenu que les emplois de niveau « Technique I » (pour lesquels une formation collégiale est exigée) connaîtront le taux de croissance le plus élevé d'ici 2021 (Emploi-Québec, 2012), il apparaît d'autant plus pertinent d'augmenter les efforts permettant de mieux connaître et d'intervenir adéquatement auprès des collégiens éprouvant des difficultés à réussir pour ainsi contribuer à riposter à la pénurie de main d'œuvre du secteur technique.

Sur le plan de l'ajustement personnel, le fait d'éprouver d'importantes difficultés scolaires peut affecter le concept de soi (la façon dont on se perçoit) et l'estime de soi (l'appréciation de soi-même). Par exemple, Maltais et Herry (1997) ont conduit une étude portant sur le concept de soi d'adolescents de classes régulières, éprouvant des difficultés à réussir. Ils ont constaté que les difficultés, particulièrement en français, contaminent le concept de soi spécifique à d'autres domaines d'étude, même en l'absence de réelles difficultés dans ces derniers. En fait, le faible sentiment de compétence en français semble affecter le concept de soi global, c'est-à-dire la manière dont on se décrit en tant que personne (Chouinard, Plouffe, et Roy, 2004; Maltais et Herry, 1997). Par ailleurs, un ou plusieurs échecs dès le début du parcours collégial compromet sérieusement le potentiel de diplomation (Gingras et Terrill, 2006). Dans certains cas, l'échec d'un cours préalable au suivant dans la séquence d'un programme peut considérablement ralentir le cheminement de l'étudiant, ce qui l'expose au découragement et au décrochage.

Certaines interventions visant à soutenir la motivation scolaire, efficaces pour des étudiants éprouvant des difficultés scolaires passagères, sont inefficaces auprès des étudiants « à

risque », dont le sentiment de compétence est faible. Par exemple, le fait de stimuler la perception d'utilité attribuée au contenu d'un cours en montrant des exemples de situations où la matière peut être utile concrètement, peut généralement faire mouche. Toutefois, la fragilité particulière des étudiants « à risque » peut faire ressortir un effet pervers à une telle intervention (Durik, Shechter, Noh, Rozek, et Harackiewicz, 2015; Godes, Hulleman, et Harackiewicz, 2007). Ainsi, démontrer à un étudiant faible en français, que le français est utile pour son avenir peut intensifier ses réactions négatives envers la matière et le mener à se retirer davantage de l'environnement d'apprentissage. La fragilité des étudiants « à risque » mène à se demander si l'intérêt, par sa composante affective, pourrait représenter une avenue moins « menaçante » pour le concept de soi scolaire, comparé à d'autres ingrédients de la motivation.

Cadre théorique

Dans le domaine de l'éducation, deux disciplines traitent principalement d'intérêt. L'orientation étudie « les intérêts » de manière à aider les personnes engagées dans un processus d'orientation professionnelle à mieux se connaître et ainsi favoriser la réussite d'un choix vocationnel. La psychopédagogie étudie l'intérêt d'un point de vue motivationnel. Cette discipline cherche à comprendre le rôle de l'intérêt dans les processus motivationnels des étudiants ainsi qu'à voir comment il peut être stimulé de manière à influencer positivement la motivation scolaire. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent article, qui relate quatre études menées en milieu collégial québécois. Ces quatre études, dont trois études appliquées en contexte réel, ont toutes visé à mieux comprendre l'intérêt scolaire en tant que concept motivationnel.

L'intérêt situationnel et l'intérêt personnel

Depuis le début des années 1990, la littérature révèle un consensus distinguant « l'intérêt situationnel » de « l'intérêt personnel » (Hidi, 1990). L'intérêt situationnel est considéré comme un état ponctuel déterminé par les caractéristiques d'une situation spécifique vécue par la personne alors que l'intérêt personnel est considéré comme un trait stable découlant des préférences personnelles d'une personne.

Les réactions immédiates d'un individu, suscitées spécifiquement par une situation, représentent l'intérêt situationnel lorsqu'elles comprennent une attention concentrée, un effort persistant ainsi qu'un fonctionnement affectif et cognitif déployé et subjectivement positif (Ainley, 2006; Ainley, Hidi, et Berndorff, 2002). Étant dépendant de la situation, ce type d'intérêt est changeant et parfois même éphémère (Hidi et Renninger, 2006). Depuis une quinzaine d'années, la recherche appliquée en pédagogie cherche à savoir comment susciter un nouvel intérêt situationnel. La littérature suggère entre autres de prévoir les activités d'apprentissage de manière à présenter de l'information inattendue, concrète, surprenante, imagée, cohérente, vulgarisée et valorisée (Schraw et Lehman, 2001). De plus, une situation d'apprentissage mettant à profit des éléments comme la nouveauté, l'intensité, le défi ou l'ambiguïté peut stimuler efficacement l'intérêt, tout comme la présentation d'une information séduisante (qui pique la curiosité sans être importante) ou énigmatique (porteuse de suspense et de surprise) (Schraw et Lehman, 2001). En plus de porter une attention particulière à la manière de présenter l'activité d'apprentissage à ses étudiants, l'enseignant qui veut stimuler un intérêt situationnel chez eux doit prévoir des mécanismes lui permettant de maintenir les vecteurs d'intérêts déployés tout au long de l'activité, car ce type d'intérêt fluctue rapidement (Ainley, 2006). Par ailleurs, le fait de

s'identifier au contenu présenté ou de se sentir concerné est un autre facteur pouvant stimuler l'intérêt situationnel (Hidi, 1990). Saisir des occasions de discuter avec ses étudiants en s'intéressant à leurs intérêts préexistants permet à l'enseignant de mieux les connaître, ce qui devient un avantage lorsqu'il cherche à faire émerger un intérêt chez eux par la mise en place d'une situation d'apprentissage (Cabot et Lévesque, 2014b).

De son côté, l'intérêt personnel est plutôt une prédisposition motivationnelle stable provenant de l'individu (Naceur et Schiefele, 2005; Schiefele, 2009). Il découle de l'ensemble des expériences, connaissances, et émotions, exclusif à chaque personne (Schraw et Lehman, 2001). L'intérêt personnel mène donc la personne à s'engager dans des activités qui concordent avec l'objet d'intérêt et favorise le développement d'apprentissages liés à cet objet d'intérêt (Ainley et al., 2002; Renninger, 2000). Encore ici, l'enseignant qui arrive à glaner des informations sur les intérêts personnels de ses étudiants peut ensuite établir des liens ou mettre en scène ces objets d'intérêt dans la présentation du contenu à apprendre (Cabot et Lévesque, 2014b). Dans tous les cas, l'intérêt implique une interaction entre une personne et son environnement. Ce qui distingue les deux types d'intérêt, c'est que l'intérêt personnel provient de la « contribution » de l'individu à cette interaction, alors que l'intérêt situationnel découle de la « contribution » de l'environnement à cette interaction (Ainley et Hidi, 2002).

Les composantes affectives et cognitives de l'intérêt

Selon Ainley (2006) et Hidi (2006), la combinaison de processus affectifs et cognitifs nourrit la motivation à apprendre d'un étudiant dont l'intérêt est suscité. Ces auteures expliquent que dans l'intérêt, des fonctions d'activation positive (affect), d'attention dirigée

et d'impulsion à agir (motivation) ainsi que de recherche de connaissances (cognition), évoluent de façon coordonnée, ce qui influence l'apprentissage. Hidi et Renninger (2006) proposent que dans l'intérêt situationnel, les émotions jouent un plus grand rôle que dans l'intérêt personnel. Les cognitions auraient plus d'importance dans l'intérêt personnel. Les émotions positives ressenties pendant la tâche intéressante seraient la composante affective, alors que les perceptions et les représentations mentales liées à la tâche représenteraient la composante cognitive (Hidi et Renninger, 2006).

Le développement de l'intérêt

Le désir de comprendre le processus de développement de l'intérêt et de savoir comment le stimuler est justifié par le fait que l'intérêt influence positivement l'apprentissage et la persévérance des étudiants dans leur cheminement scolaire (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Gracia, et Tauer, 2008). Parmi les modèles présents dans la littérature, celui du développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006) se base sur l'interaction constante entre l'individu et son environnement. Ce modèle permet au pédagogue, en tant qu'élément de l'environnement de ses étudiants, d'exercer une influence sur le développement de leur intérêt pour les objets d'apprentissage et la discipline qu'il enseigne. Sa structure permet de croire que l'enseignant peut même faire émerger un nouvel intérêt, inexistant au départ, ce qui peut être aidant dans les cas, par exemple, de cours écueils. Il s'agit donc d'un choix de cadre théorique judicieux en contexte pédagogique, d'autant plus que son transfert dans la réalité de la pratique enseignante est relativement aisé.

Selon ce modèle (Hidi et Renninger, 2006; Renninger et Hidi, 2016), dans le développement d'un intérêt, l'intérêt situationnel précède l'émergence d'un intérêt personnel. C'est-à-dire qu'une situation doit d'abord déclencher, puis

maintenir l'attention et des émotions positives chez la personne pour qu'un intérêt personnel puisse émerger, se développer et devenir une partie intégrée de cette personne. La première phase est le **déclenchement de l'intérêt situationnel**. Elle est provoquée par des caractéristiques de l'environnement telles qu'énumérées précédemment : un contexte ou une information insolite, le fait de pouvoir s'identifier à la situation, etc. Elle peut donc être stimulée par l'enseignant. Cette phase est très fragile et ponctuelle. La deuxième phase est le **maintien de l'intérêt situationnel**. Dans l'éventualité où l'intérêt déclenché est maintenu, grâce aux caractéristiques de l'environnement (ex. : par le concours de l'enseignant), il peut mener l'étudiant à se réengager dans l'objet d'intérêt. Ce qui distingue cette deuxième phase de la précédente est qu'elle implique une attention sélective et persistante envers la source de l'intérêt, ce qui mène à un approfondissement de l'intérêt et permet **l'émergence de l'intérêt personnel** (phase 3). Quand un intérêt personnel émerge, c'est qu'il s'intègre à la personne et ne dépend plus autant de l'environnement. L'individu cherche alors à se réengager dans la tâche qui l'intéresse pour retrouver les émotions positives qu'elles suscite et accumuler des connaissances à son sujet, ayant maintenant une certaine valeur à ses yeux (Hidi, Renninger, et Krapp, 2004). L'intérêt personnel est auto-généré et ce n'est qu'en cas de difficulté que la personne pourra avoir besoin du soutien de l'environnement (l'enseignant) pour le protéger. Ce type d'intérêt est un très bon levier d'apprentissage pour l'étudiant parce qu'il implique que l'effort cognitif déployé pour apprendre est perçu moins énergivore (McDaniel, Waddill, Finstad, et Bourg, 2000). En tant qu'enseignant, on peut reconnaître ce type d'intérêt chez un étudiant qui formule spontanément des questions de curiosité, cherchant à accommoder son réseau de connaissances en y intégrant une nouvelle

information (Renninger, 2000). La quatrième phase, **l'intérêt personnel bien développé**, est caractérisée par un plus grand bassin de connaissances et une valeur plus importante attribuée à l'objet d'intérêt, en plus des émotions positives qu'il suscite. L'étudiant qui vit ce type d'intérêt fait preuve d'autorégulation dans son apprentissage. Il prend plaisir à apprendre plus que ce qui est demandé sans avoir l'impression de fournir trop d'effort et a tendance à persévérer de façon autonome, même s'il fait face à des obstacles (Hidi et al., 2004).

Conséquemment, en choisissant d'adapter sa pratique à ce modèle théorique, un pédagogue doit accepter de déployer plus d'énergie à soutenir les étudiants qui démontrent peu d'intérêt pour le contenu ou la discipline à apprendre. Une première stratégie imaginée pour y arriver a consisté à regrouper ensemble, sur la base d'un intérêt commun (un cours complémentaire choisi par intérêt), un échantillon d'étudiants éprouvant d'importantes difficultés à réussir en français.

Étude 1

Cette étude, amorcée en 2008, visait deux objectifs. D'une part, on cherchait à mettre en application une stratégie pédagogique basée sur le modèle d'Hidi et Renninger et à en évaluer l'impact sur la motivation et la réussite des étudiants. D'autre part, on voulait vérifier si l'intérêt situationnel se distinguerait et précéderait effectivement l'émergence de l'intérêt personnel, tel qu'avancé par les auteurs du modèle (Cabot, 2010, 2012; Cabot et Chouinard, 2014). La procédure a consisté en un pairage entre un cours jugé très intéressant (*Psychologie de la sexualité*) et un autre cours jugé très peu intéressant (*Renforcement en français - RF*) par les mêmes étudiants. Ces étudiants ont formé le groupe expérimental (GE; $n = 27$). Les deux enseignants impliqués dans le GE ont créé des liens hebdomadaires entre leurs

contenus de cours et les ont rendus explicites pour les étudiants à l'intérieur de leur cours respectif (voir Cabot et Cloutier (2010) pour les détails du pairage). Un groupe témoin (GT; $n = 79$) a été formé d'étudiants inscrits au cours de RF enseigné de manière traditionnelle, sans être exposés à une condition d'interdisciplinarité. Une échelle de perception d'utilité attribuée au cours de RF a été validée ainsi que deux échelles d'intérêt : l'intérêt situationnel pour le cours de RF (formulée en termes d'attentes en début de session) et l'intérêt personnel pour la langue française. Les trois échelles ont été administrées à deux moments, au début et à la fin de la session. Des analyses de covariance et de

variance à mesures répétées ont été opérées sur les données. Les résultats finaux au cours de RF ont servi de mesure de performance en français.

Les résultats aux ANCOVA ont indiqué une influence positive ($F(1, 103) = 14,58; p < ,001$) de la condition d'interdisciplinarité sur l'intérêt situationnel pour le cours de RF, comparé à la condition témoin, en contrôlant les attentes d'intérêt mesurés en début de session (figure 1). Par ailleurs, l'utilité attribuée au cours de RF a aussi été influencée positivement ($F(1, 103) = 6,18; p < ,001$) par la condition expérimentale, même en contrôlant les attentes d'utilité mesurées en début de session (figure 2).

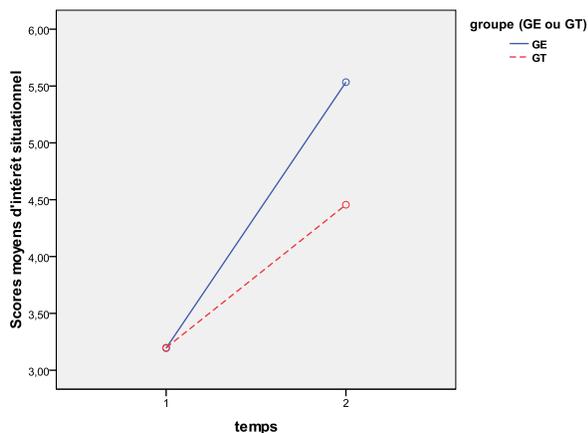


Figure 1. Différence d'intérêt situationnel entre les groupes selon le temps de mesure.

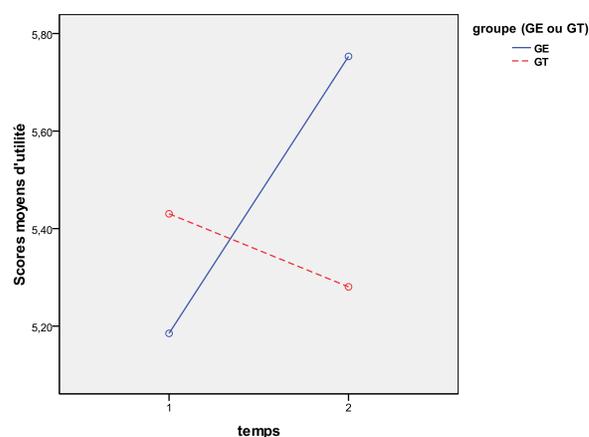


Figure 2. Différence d'utilité attribuée au cours de RF entre les groupes selon le temps.

Pour ce qui est de l'intérêt personnel pour la langue française, son augmentation pour le GE est plus grande que celle du GT, mais insuffisante pour être significative sur le plan statistique (tableau 1). Pour ce qui est des résultats finaux obtenus au cours de RF, les étudiants du GE ont eu un résultat final moyen (64 %) significativement supérieur à celui des étudiants du GT (55 %) selon les résultats à une ANOVA ($F(1, 104) = 8,14; p < ,01$). Il en va de même pour les taux de réussite du cours de RF, celui des étudiants du GE (78 %) étant significativement

plus élevé que celui des étudiants du GT (49 %), selon un test du Chi-carré ($\chi^2(1) = 6,61; p = ,01$). En regard du premier objectif, on a pu conclure à l'efficacité d'une pédagogie interdisciplinaire mettant à profit l'intérêt préexistant des étudiants pour les contenus du cours de psychologie de la sexualité, sur l'intérêt situationnel pour le cours de RF (jugé moins intéressant au départ) et sur l'utilité lui étant attribuée. Globalement, les résultats de l'étude ont permis de souhaiter qu'une véritable culture de l'interdisciplinarité soit répandue dans

Tableau 1 Scores d'intérêt personnel en tenant compte des groupes et des temps de mesure.

Variables	Groupe expérimental (n = 27)		Groupe témoin (n = 79)		Valeurs de F Taille d'effet (η^2_p)		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
Intérêt personnel	3,52 (1,17)	3,99 (1,33)	3,45 (1,22)	3,76 (1,14)	13,21*** ,11	,37 ,00	,53 ,01

*** $p \leq ,001$.

la structure par programmes de l'enseignement post-secondaire. En ce qui concerne le deuxième objectif, les résultats vont dans le sens attendu bien que les différences soient insuffisamment marquées pour être statistiquement significatives. Ils ont permis de postuler qu'en appliquant ce dispositif pédagogique sur une plus longue période que les 15 semaines d'une session collégiale, l'intérêt situationnel augmenté pour le GE serait peut-être suffisamment maintenu pour que l'intérêt personnel pour la langue française se démarque significativement de celui du GT.

Étude 2

L'étude 1 a été diffusée dans l'ensemble du réseau collégial et a mené une enseignante du cours de RF à tester la stratégie proposée par Hidi et Renninger, c'est-à-dire d'exploiter un élément d'intérêt préexistant chez ses étudiants pour tenter d'en contaminer la motivation dans l'apprentissage de la langue (éléments moins intéressants selon les étudiants). Elle a choisi les TIC comme objet d'intérêt et les a utilisées de façons variées tout au long de la session de manière à créer un environnement numérique d'apprentissage de la langue, intégré au cours de RF, formant ainsi la condition expérimentale (GE : $n = 55$). L'influence de ce dispositif pédagogique sur l'intérêt, la perception d'utilité, le sentiment de compétence et la performance a été évaluée par un devis quasi-expérimental avec mesures répétées et condition témoin (GT: $n = 52$; Cabot et Lévesque, 2014b), celle-ci impliquant un enseignement traditionnel du

cours de RF (Lévesque et Cabot, 2013). Dans le cadre de cette étude, une échelle de mesure de l'intérêt de type *Likert* en 7 points a été créée, à partir de la description théorique de chacune des 4 phases, de manière à pouvoir distinguer empiriquement ces phases du développement de l'intérêt (voir Cabot (2014) pour les détails de la validation de l'échelle en anglais, ou le rapport de recherche (Cabot et Lévesque, 2014b) pour la démarche en français). L'occasion d'intervention visant spécifiquement à stimuler l'intérêt était judicieuse pour vérifier si, tel que stipulé dans la théorie, l'augmentation de chacune des phases du développement de l'intérêt dépendrait de l'augmentation de la précédente.

Des données ont été cueillies à 4 moments durant la session auprès de l'ensemble des participants (GE et GT). Parmi les instruments administrés, la mesure d'intérêt en 4 phases a été administrée aux 4 moments durant la session pour pouvoir observer l'évolution de l'intérêt, le cas échéant. Puisque l'utilisation de cet instrument était une première, il semblait judicieux de planifier une autre analyse, impliquant des échelles déjà validées. Conséquemment, une mesure d'intérêt situationnel pour les cours de français en général suivis jusqu'alors, a été administrée à la première semaine de cours, et une mesure d'intérêt situationnel pour l'ensemble du cours de RF a été administrée à la fin de la session. Par ailleurs, les attentes d'utilité et le sentiment de compétence en français ont été mesurés en début de session, puis l'utilité perçue et le sentiment de

compétence ont été mesurées en fin de session. Enfin, les résultats finaux ont contribué à évaluer la performance au cours de RF. Pour vérifier si le dispositif expérimental a eu une influence sur l'intérêt des étudiants, deux comparaisons ont été faites entre le GE et le GT. Une MANOVA à mesures répétées a été opérée sur les données de l'échelle de l'intérêt en 4 phases. Dans le cas de cette analyse, seuls les étudiants présents aux 4 temps de mesures ont formé les groupes à comparer (GE : $n = 17$; GT : $n = 28$). De plus, des ANCOVA ont été conduites sur les données d'intérêt pour le cours de RF et d'utilité attribuée au cours de RF, en contrôlant les données d'intérêt pour les cours de français en général et d'attentes d'utilité, cueillies en début de session. Une ANOVA à mesures répétées a été conduite sur les données de sentiment de compétence en français prises au début et à la fin de la session. Enfin, une ANOVA a été conduite sur les résultats finaux obtenus pour le cours de RF.

Les résultats des analyses conduites sur l'échelle de l'intérêt en 4 phases ne sont pas significatifs sur le plan statistique, ce qui n'est pas surprenant étant donné la petitesse de l'échantillon.

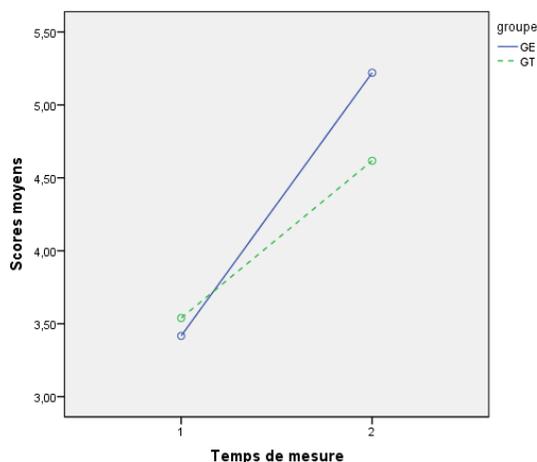


Figure 3. Différence d'intérêt pour le cours de RF entre les groupes, mesurée à la fin de la session, en contrôlant l'intérêt pour les cours de français, mesurée au début de la session

Toutefois, ces résultats vont dans le sens attendu et permettent d'observer un « effet domino » d'influence sur l'intérêt, d'une phase à l'autre, tel que proposé théoriquement. Ces résultats incitent à poursuivre le travail d'élaboration et de validation de la mesure de l'intérêt en 4 phases. Par ailleurs, les résultats de l'ANCOVA, relatifs à l'intérêt pour le cours de RF, indiquent une différence significative à l'avantage du GE ($F(1, 73) = 4,78$; $p < ,05$) même en contrôlant l'intérêt pour les cours de français au départ (figure 3). Aucune différence n'a été constatée sur les variables d'utilité ou de sentiment de compétence. Pour ce qui est des résultats finaux en RF, présentés dans le tableau 2, ils sont significativement plus élevés pour le GE que pour le GT. La distinction des taux de réussite du cours de RF va évidemment dans le même sens : 67 % des étudiants du GE ont réussi le cours, comparé à 46 % des étudiants du GT ($\chi^2(1) = 4,86$; $p < ,05$). Il est intéressant de noter qu'un raffinement des analyses selon le genre a permis de constater une différence significative ($\chi^2(1) = 4,39$; $p < ,05$) entre le taux de réussite des garçons du GE (75 %) et celui des garçons du GT (44 %).

Tableau 2. Résultat moyen, (écarts-types) et valeur de F à l'ANOVA selon le groupe

Variable	GE (n = 55)	GT (n = 52)	F
Résultat final en RF	62,42 (19,96)	49,40 (23,62)	9,53**

** $p < ,01$.

En regard de l'objectif principal de l'étude, les résultats permettent de croire qu'un environnement numérique d'apprentissage peut être un bon vecteur d'intérêt pour contaminer positivement l'intérêt des étudiants envers un cours qui les intéresse peu au départ (Cabot et Lévesque, 2014a), notamment pour les garçons. Des questions ouvertes ont permis aux étudiants de s'exprimer sur cet intérêt à utiliser les TIC dans le cadre de leur cours de RF. Les principaux commentaires invoqués impliquaient le fait de pouvoir apprendre à leur rythme, faire les exercices dans l'ordre qu'ils voulaient et pouvoir revenir sur certains éléments au moment où ils le voulaient. Ces réponses mettent en évidence l'importance de la part de contrôle perçue par l'étudiant sur l'apprentissage dans ce type de contexte. Ceci concorde avec des résultats de Poellhuber et al. (2012) selon lesquels les étudiants aiment « apprendre en utilisant des programmes informatiques dans lesquels [ils] exerce[nt] un contrôle » (p. 27). Par ailleurs, le fait que la perception d'utilité et le sentiment de compétence (deux corrélats presque habituels à l'intérêt) n'aient pas été influencés par le dispositif pédagogique est intéressant. Cette constatation laisse entrevoir la possibilité que l'intérêt soit effectivement une porte d'entrée particulière sur la dynamique motivationnelle des étudiants « à risque ». En effet, les commentaires formulés par les étudiants ont fait ressortir la composante affective de l'intérêt, précisant plusieurs éléments qu'ils avaient « aimé » du dispositif pédagogique. En regard des deux autres variables motivationnelles, les commentaires ont permis de comprendre que la perception d'utilité n'a pas été influencée chez le GE, car les étudiants se disaient qu'apprendre à maîtriser la langue sur ordinateur ne serait plus utile, par la suite, pour les autres cours de français. Ils ne semblaient pas prendre conscience de l'utilité de cette compétence pour les autres cours ou contextes de vie. Pour ce qui est du sentiment de compétence, les étudiants

ont expliqué que ce n'était pas eux qui étaient compétents à écrire mais l'ordinateur. Ils ne semblaient pas s'attribuer la compétence à écrire lorsque l'exercice n'était pas manuscrit.

L'objectif secondaire, visant à tester le nouvel instrument de mesure des 4 phases d'intérêt a mené vers des résultats non significatifs sur le plan statistique. Toutefois, la petitesse de l'échantillon des étudiants présents aux 4 temps de mesure est une limite importante qui pourrait expliquer la timidité de ces résultats. Malgré cela, ces résultats vont dans le sens attendu et incitent à poursuivre le processus de développement de l'instrument. De plus, sur le plan conceptuel, ils concordent avec la proposition théorique selon laquelle l'intérêt situationnel maintenu précède le développement de l'intérêt personnel.

L'étude 2 a mené les auteures à se questionner sur l'effet possiblement spécifique qu'aurait pu avoir l'environnement numérique d'apprentissage pour des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, comparé aux autres. Toutefois, la validité d'une variable découlant d'un diagnostic rapporté de trouble d'apprentissage aurait pu être remise en question, puisque la présence éventuelle d'étudiants aux prises avec ce type de trouble sans avoir de diagnostic formel était inconnue. C'est cette prévalence inconnue qui a mené à la conduite de l'étude 3.

Étude 3

Cette étude (Cabot, 2015, 2016) visait à répondre aux questions suivantes : Y a-t-il des collégiens, inscrits au cours de RF, qui ont des troubles d'apprentissage sans diagnostic, ou même, sans le savoir? Si oui, sont-ils nombreux? Qu'en est-il de leur motivation à apprendre? S'ils sont nombreux, il devient urgent d'intervenir car sans diagnostic, ces étudiants n'ont pas accès aux services adaptés offerts dans les collèges. Ils s'acharnent donc peut-être à traverser leur

parcours scolaire, dans des conditions qui mettent en péril leur réussite. En effet, les troubles d'apprentissage sont considérés comme un risque sérieux de décrochage, surtout chez les garçons (Potvin et Lapointe, 2010). Dans le cadre de l'étude, deux troubles d'apprentissage ont fait l'objet d'un dépistage systématique auprès d'un échantillon de collégiens inscrits en RF : la Dyslexie et le Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

La dyslexie est un trouble de l'identification des mots écrits (Dubois et Roberge, 2010) qui compromet sérieusement la réussite scolaire. Entre autres manifestations, elle ralentit la compréhension des textes à lire et entraîne la production d'erreur orthographique à l'écrit (Mimouni, 2012). Bien que la prévalence soit estimée à 5% dans la population en général (INSERM, 2007), on peut penser qu'elle soit plus élevée dans un bassin d'étudiants inscrits en RF puisque ce cours regroupe uniquement des étudiants aux prises avec de sérieuses difficultés en français. Mimouni (2012) a élaboré un instrument de dépistage de la dyslexie et l'a administré à un échantillon de 381 collégiens dans le cadre du processus de validation de l'instrument. Elle a constaté un risque important de présence de dyslexie chez 34% des étudiants inscrits en RF. Par ailleurs, elle a souligné que les taux de réussite des étudiants dyslexiques (c'est-à-dire ceux détenant un diagnostic formel recevant les services adaptés du cégep) étaient similaires à ceux des non dyslexiques, alors que les taux de réussite des étudiants « à risque » (c'est-à-dire ceux ayant d'importantes difficultés sans détenir de diagnostic formel) étaient largement inférieurs.

Le TDA/H est un trouble de l'attention et de la concentration affectant les capacités à apprendre (Vincent, 2010) provenant de déficits au niveau des fonctions exécutives comme la capacité d'inhibition et la mémoire de travail (Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas, et

Hulslander, 2005). Sa prévalence chez l'adulte serait d'environ 4% (Kessler et al., 2006). Aucune étude recensée jusqu'à présent n'a informé sur sa prévalence auprès d'un échantillon de jeunes adultes identifiés comme ayant des difficultés à réussir sur le plan scolaire. Arnold et ses collègues (2015) ont conduit une méta-analyse menant à constater que 75% des études analysées rapportent des impacts négatifs d'un TDA/H non traité sur la performance et la réussite, en comparaison avec les étudiants sans TDA/H, même en tenant compte du QI. Par ailleurs, Simon-Dack, Rodriguez et Marcum (2014) ont exploré les habitudes d'étude de 361 étudiants du post-secondaire. Ils ont constaté que les étudiants TDA/H ont des motifs et des stratégies d'étude plus « en surface » que les non-TDA/H, bien qu'ils désirent réussir leurs études post-secondaires autant que les non-TDA/H (Carlson, Booth, Shin, et Canu, 2002).

À la 3^e semaine de la session d'automne 2014, un formulaire de consentement, un questionnaire de renseignements généraux et un questionnaire de dépistage de la dyslexie (Mimouni, 2012) et du TDA/H (ASRS-V1.1; Hines, King, et Curry, 2012) a été administré à 6 groupes-classe de RF ($n = 155$). Le questionnaire de dépistage de la dyslexie permet de distinguer 3 catégories de risque qu'une dyslexie soit formellement diagnostiquée suite à une évaluation en neuropsychologie : probabilité faible (1), moyenne (2) ou élevée (3). Comme Mimouni (2012) rapporte que 90% des étudiants de l'échantillon ayant fourni un rapport de diagnostic formel de dyslexie étaient situés dans les catégories 2 et 3, ces 2 catégories seront identifiées « dyslexie dépistée » pour la présente étude. La version courte de l'ASRS, utilisé pour la présente étude, est formé de 6 items de type Likert en 5 points. Quand 4 des 6 items sont cochés dans les zones ombragées de l'échelle, le participant est identifié « TDA/H dépisté ». Une section du formulaire de consentement permettait aux étudiants d'indiquer leur volonté

ou non d'être informé dans l'éventualité où une difficulté d'apprentissage serait dépistée chez eux : 103 ont signifié leur volonté d'en être informé. À la 11^e semaine de la session, les mêmes participants ont complété un questionnaire incluant des échelles de type *Likert* en 5 points, mesurant l'intérêt pour le cours de RF, l'utilité attribuée à l'apprentissage du français dans le cours de RF et le sentiment de compétence en français (validées lors d'études précédentes de l'auteure). Après attrition, 68 étudiants composaient ce 2^e échantillon. Les résultats finaux obtenus pour le cours de RF ont aussi été collectés après la fin de la session.

Cette étude exploratoire descriptive a permis de dépister un risque élevé de TDA/H chez 48 (31 %) participants dont 33 n'avaient pas de diagnostic, un risque moyen ou élevé de dyslexie chez 50 (32 %) participants, dont 43 n'avaient pas de diagnostic, et une concomitance des deux types de risque chez 21 participants. On peut donc déduire que 50% de l'échantillon est concerné par l'un et/ou l'autre type de difficulté dépistée. Pour ce qui est de l'exploration des liens entre les difficultés d'apprentissage dépistées et les trois sous-concepts motivationnels mesurés, les résultats à des corrélations et à des ANOVA ont permis de constater un lien négatif entre le score de risque de dyslexie et le sentiment de compétence en français ($r = -,43; p < ,01; F(1, 66) = 3,36; p < ,05$) ainsi qu'entre le score à l'ASRS et l'intérêt ($r = -,34, p < ,01; F(1, 67) = 5,31, p < ,05$). Pour ce qui est de la performance au cours de RF, aucune différence n'a été relevée entre les étudiants dépistés et les non dépistés.

Il va sans dire que la prévalence des facteurs de risque dépistés est importante, bien qu'on doive se rappeler qu'il s'agit d'un échantillon composé exclusivement d'étudiants ayant des difficultés à réussir en français. Par ailleurs, le fait que la majorité d'entre eux n'aient pas de diagnostic formel est fort préoccupante du fait que la plupart des services d'aide adaptée offerts au cégep dépend de l'obtention d'un diagnostic.

Pour ce qui est des résultats touchant à la motivation, ils permettent de prendre conscience que, pour intervenir à ce niveau, l'*ingrédient motivationnel* à stimuler est différent selon la difficulté de l'étudiant : il semble qu'il faille stimuler l'intérêt des TDA/H et le sentiment de compétence des dyslexiques. En somme, cette étude a pu contribuer à mieux connaître les collégiens ayant des difficultés à réussir en français.

Étude 4

Durant l'étude 2, une des applications de TIC utilisées par l'enseignante de français, la correction vidéo (inspirée de la correction audio de Julie Roberge, 2008), a suscité beaucoup de réactions positives spontanées de la part des étudiants. À l'aide d'un logiciel de capture d'écran, l'enseignante enregistrait, en temps réel, son travail de correction des rédactions des étudiants, directement à l'écran, puis faisait parvenir cet enregistrement à chaque étudiant par internet. L'ampleur des réactions justifiait que l'on s'intéresse à la portée de ce type de pratique pédagogique. Une revue de la littérature sur le sujet démontrait le potentiel de cette pratique sur les plans de la motivation, de la relation pédagogique et de l'apprentissage (Mathisen, 2012; Roberge, 2008; Stannard, 2007, 2008).

Parallèlement, un problème d'abandon du programme de sciences de la nature a été soulevé au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. En effet, pour les cohortes des automnes 2013 et 2014, le taux de réinscription en sciences de la nature en 3^e session est de 71 % pour le réseau, mais de 56,6 % et 59,9 %, à Saint-Jean-sur-Richelieu (données du SRAM). Comme les deux principales raisons invoquées par les étudiants ayant abandonné le programme de sciences de la nature sont la trop grande difficulté à réussir les cours et le manque d'intérêt pour les sciences (Cormier et Pronovost, 2016; Kubanek et Waller, 1996), il est apparu pertinent d'explorer

l'influence potentielle d'une pratique de correction vidéo auprès d'étudiants de sciences de la nature. Toutefois, en présentant l'idée aux enseignants, une réserve était formulée à propos de la correction d'examens plutôt que de rédactions. Certains relataient avoir l'habitude de corriger question par question plutôt qu'examen par examen, ce qui rendrait impossible l'enregistrement en temps réel; d'autres affirmaient apprécier corriger à l'extérieur du bureau, sur papier; d'autres prenaient conscience que la correction d'un examen pourrait leur prendre jusqu'à une heure, avec de longs moments de silence, et doutaient qu'une telle vidéo soit regardée avec attention par tous leurs étudiants. De ces réactions est venue l'idée de formuler, après la tâche de correction, une rétroaction vidéo de quelques minutes, à chaque étudiant ayant éprouvé des difficultés à l'examen, comme s'il était avec l'enseignant dans son bureau. De plus, l'influence des résultats de dépistage de l'étude 3 a mené à choisir d'inclure un dépistage du TDA/H dans la planification de l'étude 4, puisqu'on n'avait aucune idée de la prévalence de ce type de difficultés chez les étudiants de sciences de la nature.

Cette étude quasi-expérimentale avec mesures répétées et condition témoin est actuellement en cours, depuis l'automne 2016. Les enseignants de la moitié des groupes-classe de *Calcul différentiel*, d'*Algèbre linéaire et géométrie vectorielle*, de *Chimie des solutions* et du cours de physique *Mécanique* formulent des rétroactions vidéo personnalisées de moins de 10 minutes, pour chaque étudiant échouant à un examen intra-semestriel. Pour chaque vidéo, l'enseignant cible les principales difficultés et souligne un bon coup de l'étudiant, puis envoie la vidéo à l'étudiant le plus tôt possible, à l'intérieur d'une semaine après l'examen. Ces groupes-classe forment les groupes expérimentaux. Les étudiants de l'autre moitié des groupes-classe (GT) reçoivent les

commentaires de leurs enseignants sous leurs formes habituelles, sans l'utilisation de vidéos personnalisées. Les difficultés attentionnelles sont dépistées par l'ASRS (voir étude 3). Une échelle de type Likert en 5 points vise à mesurer l'intérêt pour chacun des cours de sciences. Les résultats à chacun des cours servent de mesures de performance.

De l'échantillon global ($n = 193$), on a dépisté 39 (20%) cas de difficultés attentionnelles. Parmi eux, seulement 10 ont un diagnostic formel leur donnant accès aux services adaptés du cégep. De plus, seulement 60 % de l'échantillon a signifié vouloir être informé de son résultat à l'instrument de dépistage. Ce résultat, similaire à celui de l'étude 3, jette la lumière sur des questions éthiques importantes à qui voudrait faire un dépistage systématique de troubles d'apprentissage à l'entrée au cégep, même pour des raisons bienveillantes. Pour ce qui est de l'effet de la pratique de rétroaction vidéo personnalisée, des données préliminaires indiquent qu'elle semble influencer la performance en mathématiques (cours de *Calcul différentiel* et d'*Algèbre linéaire*), mais pas l'intérêt pour les cours de mathématiques. L'analyse de l'ensemble des données est nécessaire à la formulation de conclusions mais, si les résultats globaux vont dans le même sens (influence sur l'apprentissage mais pas sur l'intérêt), il y aura lieu de se poser au moins deux questions : est-ce que la rétroaction vidéo personnalisée, sous la forme étudiée, est formulée ou présentée de manière à concorder avec les caractéristiques situationnelles stimulant l'intérêt? Est-ce que le profil motivationnel des étudiants de sciences est plus axé sur la performance que sur l'intérêt, comparé à ceux d'autres programmes? Si oui, cet état les rend-il moins suggestibles aux interventions axées sur la stimulation de l'intérêt?

Discussion

L'intérêt semble être une voie efficace d'intervention auprès des collégiens au parcours parsemé d'échecs scolaires, qui éprouvent des difficultés importantes à réussir. Il est peut-être perçu comme un bonus plutôt qu'essentiel pour les collégiens se sentant capables de réussir ou ayant un historique de réussites scolaires. Ces hypothèses découlent des dix dernières années de recherches sur l'intérêt menées par l'auteure. Les travaux de recherche à venir contribueront à les vérifier. Les quatre études permettent de confirmer que, tel qu'avancé théoriquement en 2006 par Hidi et Renninger, le fait miser sur le transfert d'intérêt, d'un objet d'intérêt préexistant vers un objet inspirant peu d'intérêt,

est une bonne stratégie. De plus, exploiter le potentiel de l'intérêt auprès des étudiants aux prises avec des difficultés attentionnelles semble être une bonne idée. Il est donc souhaitable de s'intéresser aux intérêts des étudiants. Pour ce qui est des étudiants plus soucieux de la performance ou dont le parcours scolaire est moins problématique, ils seraient peut-être plus séduits par l'intérêt, sachant que ce dernier permet une meilleure qualité d'apprentissage, tout en étant moins énergivore (McDaniel et al., 2000). Une intervention en ce sens, à tester par exemple auprès d'étudiants de sciences de la nature éprouvant des difficultés passagères, pourrait contribuer à mieux connaître le concept motivationnel qu'est l'intérêt.

Références

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Ainley, M., et Hidi, S. (2002). Dynamic Measures for Studying Interest and Learning. Dans P. R. Pintrich et M. L. Maeh (Éd.), *Advances in Motivation and Achievement: New Directions in Measures and Methods* (Vol. 12, p. 43-76). New York: Elsevier Science Ltd.
- Ainley, M., Hidi, S., et Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Arnold, E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., et Kewley, G. (2015). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 1-13.
- Cabot, I. (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. (Rapport PAREA) (p. 172). Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Consulté à l'adresse <https://cdc.qc.ca/parea/787508-cabot-interdisciplinarite-interet-francais-st-jean-sur-richelieu-PAREA-2010.pdf>
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français: l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal. Consulté à l'adresse <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897>
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development: Elaboration of a Measurement Instrument. Dans *Current approaches to Interest Measurement*. Philadelphie. Consulté à l'adresse <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34755/cabot-four-phases-model-interest-development-affiche-AERA-2014.pdf>

- Cabot, I. (2015). *Dyslexie et TDA/H non diagnostiqués, et autres types de risque: mieux connaître les collégiens ayant des difficultés à réussir en français* (Rapport de recherche) (p. 90). Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2016). La face cachée des difficultés d'apprentissage au collège. *Pédagogie collégiale*, 29(2), 35-40.
- Cabot, I., et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 19-60.
- Cabot, I., et Cloutier, F. (2010). Apprivoiser une bête noire. Une pratique d'interdisciplinarité pour développer l'intérêt de collégiens éprouvant des difficultés en français. *Pédagogie collégiale*, 24(1), 20-25.
- Cabot, I., et Lévesque, M.-C. (2014a). Avec les TIC, ça clique! Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe. *Pédagogie collégiale*, 28(1). Consulté à l'adresse <http://www.aqpc.qc.ca/volume-28-numero-1-automne-2014>
- Cabot, I., et Lévesque, M.-C. (2014b). *Intégration des TIC et motivation en français*. (Rapport PAREA) (p. 157). Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., et Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of learning disabilities*, 35, 104-113.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Cormier, C., et Pronovost, M. (2016). *Intérêt et motivation des jeunes pour les sciences: portrait des étudiants collégiaux de sciences et leur appréciation des cours du programme*. (p. 163). Montréal: Cégep André-Laurendeau. Consulté à l'adresse <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34623/CormierPronovost-interet-motivation-jeunes-sciences-andre-laurendeau-brebeuf-para-2016.pdf?sequence=2&etisAllowed=y>
- Dubois, M., et Roberge, J. (2010). Troubles d'apprentissage: pour comprendre et intervenir au cégep. Consulté à l'adresse http://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf
- Durik, A. M., Shechter, O. G., Noh, M., Rozek, C. S., et Harackiewicz, J. M. (2015). What If I Can't? Success expectancies moderate the effects of utility value information on situational interest and performance. *Motivation and Emotion*, 39(1), 104-118.
- Emploi-Québec. (2008). *Enquête 2007 sur les besoins en main-d'œuvre dans les établissements de l'île de Montréal*. (p. 64).
- Emploi-Québec. (2012). *Le marché du travail au Québec. Perspectives à long terme 2012-2021*. (p. 44). Consulté à l'adresse http://www.emploi-quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_imt_marche-travail_long-terme_2012-2021.pdf
- Gingras, M., et Terrill, R. (2006). Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire - 10 ans plus tard.
- Godes, O., Hulleman, C. S., et Harackiewicz, J. M. (2007). Boosting students' interest in math with utility value: Two experimental tests. Présenté à annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Gracia, L., et Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105-122.
- Hidi, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research, 60*(4), 549-571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review, 1*, 69-82.
- Hidi, S., et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., et Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. Dans D. Y. Dai et R. J. Sternberg (Éd.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (p. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hines, J. L., King, T. S., et Curry, W. J. (2012). The Adult ADHD Self-Report Scale for Screening for Adult Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of the American Board of Family Medicine, 25*, 847-853.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM). (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Paris. Consulté à l'adresse <http://lara.inist.fr/handle/2332/1303>
- Kessler, R. C., Adler, L. A., Barkley, R., Biederman, J., Conners, K., Demler, O., ... Zaslavsky, A. (2006). The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results From the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry, 163*(4), 716-723.
- Kubaneck, A.-M. W., et Waller, M. (1996). *Confidence in Science: Interpersonal and Institutional Influences*. (p. 138). Montréal: John Abbott College.
- Lévesque, M.-C., et Cabot, I. (2013). Coup d'oeil sur les pratiques pédagogiques dans le cours de Renforcement « traditionnel ». *Correspondance, 19*(1), 22-26.
- Maltais, C., et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle, 25*(2). Consulté à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- Mathisen, P. (2012). Video Feedback in Higher Education - A Contribution to Improving the Quality of Written Feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy, 7*(2), 97-116.
- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K., et Bourg, T. (2000). The Effects of Text-Based Interest on Attention and Recall. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 492-502.
- Mimouni, Z. (2012). *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial*. (Rapport PAREA) (p. 117). Montréal: Collège Montmorency. Consulté à l'adresse <https://cdc.qc.ca/parea/788246-mimouni-soutien-dyslexiques-collegial-montmorency-PAREA-2012.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2012). Indicateurs de l'éducation. Consulté à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf

- Naceur, A., et Schiefele, U. (2005). Motivation and Learning - The Role of Interest in Construction of Representation of Text and Longterm Retention: Inter- and Intraindividual Analysis. *European Journal of Psychology of Education, 20*, 155-170.
- Picard, F., Kamanzi, P. K., et Labrosse, J. (2013). Difficultés de transition au collégial: des politiques éducatives aux parcours des jeunes. *Lien social et Politiques, 81*-99.
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier Saint-Laurent, S., et Géraudie, N. (2012). Les habitudes technologiques au cégep: résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants.
- Potvin, P., et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. (p. 93). Québec: Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec.
- Renninger, A. K. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éd.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.
- Renninger, A. K., et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. (Rapport PAREA) (p. 556). Montréal: Cégep André-Laurendeau. Consulté à l'adresse http://www.cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf ID - 253
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (Éd.), *Handbook of Motivation at School* (p. 197-222). New York: Routledge.
- Schraw, G., et Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review, 13*(1), 23-52.
- Simon-Dack, S. L., Rodriguez, P. D., et Marcum, G. D. (2014). Study Habits, Motives, and Strategies of College Students With Symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders, 1*-7.
- Stannard, R. (2007). Using screen capture software in student feedback. *HEA English Subject Centre Commissioned Case Studies*. Consulté à l'adresse www.english.heacademy.ac.uk/explore/publications/casestudies/techonology/camtasia.php
- Stannard, R. (2008). A new direction in feedback. *Humanizing Language Teaching, 10*(6).
- Vincent, A. (2010). *Adaptations scolaires au niveau collégial et universitaire pour le TDAH*. Consulté à l'adresse <http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/adaptations-scolaires-tdah.pdf>
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N., et Hulslander, J. (2005). Neuropsychological Analyses of Comorbidity Reading Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: In Search of the Common Deficit. *Developmental neuropsychology, 27*(1), 35-78.