

La rétroaction vidéo personnalisée : une exploration de son efficacité

Par **Isabelle Cabot, Ph.D.**

Professeure de psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Août 2017

Mise en contexte

Au cours des dernières années, j'ai pris connaissance de diverses pratiques de correction/rétroaction technologiques toutes plus inspirantes les unes que les autres en lisant les travaux de chercheurs québécois du réseau collégial : la correction audio de Julie Roberge (2008, 2016), la correction vidéo par capture d'écran de Marie-Claude Lévesque (Cabot & Lévesque, 2015) et la correction multitype de Catherine Bélec (2015, 2016). Ces pratiques me permettaient de croire à un contact plus personnalisé avec l'étudiant durant l'échange rétroactif, me laissant ainsi envisager une rétroaction plus raffinée que par mes méthodes de rétroaction habituelles (commentaires écrits en marge du travail ou de l'examen de l'étudiant, retours en groupe-classe sur les évaluations et disponibilités pour rendez-vous à mon bureau). Motivée par les grandes possibilités de différenciation pédagogique que les méthodes de ces auteures me menaient à imaginer, j'ai voulu les mettre en application personnellement. Malheureusement, en optant pour celles-ci, j'aurais eu à modifier certaines de mes habitudes, que j'apprécie peut-être un peu trop. Par exemple, j'aime corriger dans les cafés. La tâche me paraît beaucoup plus « agréable » dans ce contexte et ma concentration y demeure soutenue des heures durant. Je me voyais mal faire mes corrections à voix haute dans ce contexte pour les enregistrer sous forme audio. De plus, j'aime corriger sur du papier et je me voyais mal numériser tous les examens de mes étudiants pour pouvoir les corriger à l'écran. J'ai fini par opter pour une méthode de simple rétroaction, c'est-à-dire seulement **après** la tâche de correction, me permettant ainsi de garder mes habitudes de « vieille » prof, tout en intégrant la technologie de façon à mieux aider mes étudiants à s'améliorer. En bref, une fois que l'examen ou la rédaction est corrigé, j'utilise une petite caméra USB pour enregistrer une vidéo de quelques minutes de mes commentaires à l'étudiant, avec ma main sur sa production comme base visuelle et ma voix comme base audio. J'héberge cette vidéo sur un espace YouTube non répertorié (sécurisé), puis, je lui envoie le lien de sa rétroaction vidéo personnalisée par courriel. L'étudiant peut donc regarder cette vidéo autant de fois qu'il le souhaite, où et quand bon lui semble.

Je pratique cette méthode depuis quelques sessions maintenant et, malgré quelques imperfections, je l'apprécie et la plupart de mes étudiants aussi. J'ai donc eu envie d'en évaluer l'impact sur leurs motivation et performances scolaires plus formellement. Au même moment, j'ai été mise au fait d'un problème d'abandon du programme de sciences de la nature à mon collège. Puisque la rétroaction vidéo personnalisée peut être utilisée dans le cadre de n'importe quel programme ou cours, j'ai décidé de contribuer à la recherche de solutions au problème d'abandons soulevé, en testant cette méthode de rétroaction auprès des étudiants de ce programme. Ce projet a fait l'objet d'une recherche PAREA menée durant l'année 2016-2017. Le présent article vise à rapporter la méthodologie et les principaux résultats de cette recherche.

Les bases théoriques

Au moins deux recherches PAREA ont porté, entre autres, sur l'abandon du programme de sciences de la nature au collégial : l'étude de Kubanek et Waller (1996) et, récemment, celle de Cormier et Pronovost (2016). La première a été menée auprès de 38 collégiennes inscrites en sciences, et visait à étudier

l'influence de leurs expériences d'apprentissage sur leur confiance, leur engagement et leur persévérance en sciences. Parmi les participantes, 17 ont changé de programme ou abandonné le collège. Les principaux événements décourageants évoqués par ces étudiantes ont été les échecs scolaires et leur impression que leurs questions n'étaient pas les bienvenues de la part de leurs enseignants. Les résultats de cette étude indiquent qu'une intervention misant sur l'apprentissage par le biais d'échanges bienveillants entre l'étudiant et l'enseignant pourrait être pertinente. Quant à elle, l'étude de Cormier et Pronovost (2016) a porté sur l'intérêt et la motivation des collégiens pour les sciences. Les auteurs ont exploré, entre autres, les raisons qui poussent certains étudiants de sciences à quitter le programme avant de l'avoir terminé. Les résultats indiquent qu'une perte d'intérêt pour les sciences en cours de programme et des difficultés à réussir les cours sont les principales raisons invoquées par les répondants pour avoir quitté le programme, bien que certains d'entre eux précisent s'être inscrits en sciences par intérêt pour les sciences au départ. Les résultats qui concernent les difficultés scolaires concordent avec ceux de Kubanek et Waller (1996) et renforcent la pertinence de mettre sur pied des interventions qui visent l'apprentissage et la réussite des examens dès le début du parcours. Bien que de telles interventions existent déjà (centres d'aide, tutorat par les pairs, disponibilité des enseignants...), plusieurs enseignants disent constater que de nombreux étudiants qui pourraient bénéficier de cette aide ne se manifestent pas. Une intervention permettant de recevoir de la rétroaction sur ses productions, autrement qu'en présence physique, semble donc intéressante à explorer.

Il est important de souligner que le contexte des études supérieures est particulier quant à l'exercice professionnel que représente la rétroaction. En effet, il s'agit d'une façon déterminante de faciliter le développement de la capacité d'autonomie dans l'apprentissage, menant les étudiants collégiens et universitaires à devenir capables d'autoréguler et d'autoévaluer leurs propres apprentissages. Cette capacité leur permet ensuite une pleine autonomie intellectuelle, après la diplomation, dans leur pratique professionnelle (Ferguson, 2011). Une pédagogie de première session devrait donc inclure un accompagnement plus serré de l'étudiant, puis de plus en plus d'autonomie durant l'avancement du parcours scolaire.

Dans la littérature scientifique portant sur la rétroaction aux études supérieures, on trouve l'étude de Mulliner et Tucker (2015), qui ont comparé les perceptions de 194 étudiants avec celles de 26 enseignants universitaires, à l'égard de pratiques de rétroaction. Les principaux résultats indiquent que les étudiants et enseignants s'entendent pour dire que les rétroactions individuelles sont plus efficaces que ceux de groupe. Par ailleurs, une plus grande proportion d'enseignants (86 %) que d'étudiants (63 %) estime qu'une rétroaction verbale individuelle face à face est très efficace ($z = -2,076, p < ,05$). Ce résultat est intéressant parce qu'on tient souvent pour acquis que le face à face est le mode de rétroaction idéalisé par tous. Presque tous les répondants ont rapporté que la rétroaction devrait être faite directement sur l'objet évalué.

De leur côté, West et Turner (2015) ont testé la rétroaction vidéo en ligne par capture d'écran auprès de 142 nouveaux étudiants universitaires. Ces participants ont reçu une rétroaction vidéo personnalisée pour leurs deux premières évaluations semestrielles. Chaque vidéo durait 10 minutes, le tuteur y expliquant les points alloués dans l'examen et formulant des commentaires mélioratifs. Par le biais d'un questionnaire en ligne anonyme, 70 % des participants ont déclaré croire que les rétroactions vidéo leur permettaient d'améliorer leurs futurs travaux « plus » et « beaucoup plus » que les rétroactions écrites. De plus, les étudiants ont pu formuler librement tout commentaire sur leur expérience avec la rétroaction vidéo personnalisée : 36 % ont spontanément affirmé que les commentaires vidéo sont plus informatifs et

détaillés que par écrit. De plus, 40 % ont exprimé que les rétroactions vidéo avaient mené à une meilleure compréhension de l'évaluation reçue et un tiers des répondants ont parlé d'un effet positif sur la relation pédagogique. De leur côté, les enseignants impliqués ont rapporté avoir pu fournir davantage de commentaires qu'à l'écrit et être prêts à continuer à utiliser cette méthode de rétroaction dans le futur. Les auteurs concluent en suggérant l'exploration de la rétroaction vidéo comme pratique d'évaluation inclusive, considérant l'augmentation de la diversité de la population estudiantine aux études supérieures.

Une seule étude semble avoir utilisé une petite caméra USB du même type que celle utilisée dans la présente étude (Parton, Crain-Dorough, & Hancock, 2010). Ces auteurs voulaient savoir si la présence « humaine » de l'enseignant pouvait être davantage sentie dans les rétroactions vidéo remises aux étudiants, croyant que cela pouvait être bénéfique pour leur apprentissage. Une enseignante et 12 étudiants ont participé à l'étude. Une séquence de trois travaux sommatifs était prévue durant la session. Le premier travail a été commenté par écrit directement sur la copie puis remis à l'étudiant (rétroaction traditionnelle). Le 2^e travail a été commenté de cette même façon, mais, à cette occasion, l'enseignante a aussi fait une vidéo d'environ cinq minutes où elle expliquait les remarques apposées sur la copie de l'étudiant. Les vidéos ont été envoyées par courriel aux étudiants peu de temps avant de leur remettre leur copie papier. Le 3^e travail a été corrigé sur papier puis commenté par une vidéo de cinq minutes. Dans ce cas-ci, seules les vidéos ont été envoyées aux étudiants. L'enseignante a déclaré, entre autres, avoir apprécié le fait de pouvoir davantage élaborer ses commentaires oralement que par écrit ainsi que la plus grande facilité à encourager et souligner les bons coups des étudiants. Elle a affirmé avoir l'intention de continuer cette pratique après l'étude, estimant que le temps investi en valait la peine étant donné les bénéfices perçus pour les étudiants. De leur côté, 11 étudiants sur 12 ont affirmé avoir regardé leurs vidéos plusieurs fois. Pour le premier travail (rétroaction écrite seulement), trois ont exprimé avoir senti une bonne connexion avec l'enseignante à travers la rétroaction, 10 pour le deuxième travail et 11 pour le troisième. Les réponses aux questions ouvertes valorisent clairement la rétroaction vidéo de diverses façons, par exemple l'impression de mieux comprendre les corrections à apporter et les explications appuyant ces corrections. Mise à part la petitesse de l'échantillon, la principale limite est l'absence des résultats de performance des étudiants. Les auteurs recommandent d'ailleurs la planification d'autres études sur ce type de pratique.

À ce propos, Hattie et Timperley (2007) avancent qu'une rétroaction bien faite peut exercer une puissante influence sur l'apprentissage (et ainsi sur la performance) des étudiants. Une étude a récemment exploré l'impact de l'utilisation de rétroactions sur les performances aux évaluations intrasemestrielles subséquentes de 2048 étudiants du postsecondaire (Zimbardi et coll., 2017). Pour les 4 sessions de l'étude, on a observé une augmentation des performances aux évaluations intrasemestrielles avec des différences pour chaque production suivant une rétroaction reçue. Autre résultat intéressant : pour les étudiants de première session de l'année 1, aucune différence dans les résultats à la première évaluation de leur parcours n'a été relevée selon la durée d'ouverture du fichier de rétroaction reçu. Toutefois, pour la première évaluation de l'année 2, le résultat était corrélé avec la durée d'ouverture de la rétroaction à ce rapport. C'est-à-dire que les étudiants plus forts passaient plus de temps en contact avec leur rétroaction. On peut donc croire qu'après une année d'expérience aux études supérieures, les étudiants performants ont développé des patrons de « comportement de réussite » qui sont observables dès l'entrée en 2^e année. La première année passée dans un programme d'études supérieures semble donc être un *momentum* dans le développement de comportements de réussite.

Pour ce qui est de la motivation, l'intérêt est reconnu pour être une puissante variable motivationnelle (Renninger & Hidi, 2016). L'influence positive de l'intérêt sur l'engagement et l'apprentissage est bien documentée (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Gracia, & Tauer, 2008). On peut penser que les cours de formation spécifique des programmes collégiaux sont en cohérence avec les intérêts du collégien ayant choisi un programme plutôt qu'un autre en fonction de ceux-ci. Toutefois, ces intérêts peuvent-ils être ébranlés par des échecs en début de parcours collégial? Considérant cette question ainsi que le fait qu'aucune étude probante n'ait porté spécifiquement sur l'influence de la rétroaction vidéo sur l'intérêt scolaire, des mesures de cette variable motivationnelle ont été prévues dans la présente étude.

On ne prétend pas que l'utilisation de TIC soit, en soi, le facteur ayant la plus grande part d'influence sur la motivation et la réussite des étudiants (Barrette, 2009; Ben Youssef & Dahmani, 2014; Viau, 2009). Toutefois, l'utilisation de TIC est un moyen de communication permettant possiblement à l'enseignant de mieux atteindre les étudiants dans l'exercice de la compétence professionnelle qu'est la formulation de rétroactions, et d'avoir ainsi une influence positive sur un plus grand nombre. Conséquemment, cette étude propose la formulation d'une courte rétroaction vidéo personnalisée résumant la correction faite par l'enseignant, à la suite des évaluations sommatives de son cours, dans les cas d'échec. Le présent article présente les résultats de l'évaluation de cette pratique auprès d'étudiants de première année de Sciences de la nature, en ce qui a trait à leurs performances scolaires et à leur intérêt pour leurs premiers cours de mathématiques, chimie et physique. Cette évaluation a été faite à travers un devis quasi-expérimental prétest/posttest avec groupe témoin.

Déroulement de l'intervention

Durant l'automne 2016, la moitié des enseignants des cours d'*Algèbre*, de *Calcul* et de *Chimie des solutions* ont préparé des rétroactions vidéo personnalisées pour chaque examen intrasemestriel échoué. Il en a été de même pour le premier cours de physique (*Mécanique*) à l'hiver 2017. Par ailleurs, tous les enseignants (expérimentaux et témoins) ont continué de donner des rétroactions comme à leurs habitudes (retours en classe, disponibilités à leur bureau...). Pour tenter de systématiser la pratique et d'éliminer des biais, les cinq caractéristiques suivantes ont été respectées par les enseignants des groupes expérimentaux : (1) chaque vidéo doit durer moins de 10 minutes; (2) elle doit commencer par des explications sur les difficultés les plus importantes rencontrées dans l'examen par l'étudiant; (3) il faut fournir à l'étudiant des exercices spécifiques à ses difficultés lui permettant d'en ajuster sa compréhension, puis (4) terminer la vidéo en soulignant un bon coup de l'étudiant dans l'examen. Enfin, (5) la vidéo doit être envoyée à l'étudiant à l'intérieur d'une semaine après l'examen.

Pour former les groupes expérimentaux (GE) et les groupes témoins (GT), la méthode d'appariement cas-témoin (Conway, Rolley, Fulbrook, Page, & Thompson, 2013; Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004) a été choisie (une explication de cette méthode est donnée dans le rapport de la présente recherche (Cabot, 2017a) à la section 3.3). Pour chacun des quatre cours, une liste de tous les étudiants liés aux enseignants expérimentaux ayant échoué à au moins un examen intrasemestriel et ayant reçu et regardé une rétroaction vidéo a été dressée. Ensuite, chacun d'eux a été apparié à un étudiant témoin sur la base de leur similarité sur deux variables contrôlées : leur moyenne générale au secondaire (MGS) et leur résultat au premier examen échoué. Au terme de cette procédure, on a résulté 26 paires d'étudiants à comparer pour le cours d'*Algèbre*, 18 pour le cours de *Calcul*, 10 pour celui de *Chimie des solutions* et 14 pour celui de *Mécanique*. En tout, 94 étudiants ont participé à l'étude (ce chiffre s'explique par le fait que certains

étudiants ont échoué à des examens dans plus d'un cours et se sont donc retrouvés dans plus d'un groupe d'appartenance).

Résultats

En ce qui concerne la performance scolaire, on constate que l'intervention a eu un impact positif sur les résultats finaux des étudiants à leurs cours de première session. Toutefois, cet impact n'a pas été suffisant pour entraîner des taux de réussite ou de réinscription significativement plus grands pour les étudiants des GE. Le tableau 1 présente ces résultats.

Tableau 1 Moyenne et écarts-types des résultats finaux par groupe, résultats des tests, grandeurs d'effet et degrés de signification, taux de réussite et de réinscription en Sciences

	<i>m</i> des résultats finaux et (<i>s</i>)	Résultats des tests	Taux de réussite	<i>n</i> de réinscription à l'automne 2017
<i>Algèbre</i> (<i>n</i> = 52)	GE = 54,96 (13,53) GT = 51,77 (14,13)	$T = 101^A$ $r = -,26$	GE = 46,2 % GT = 38,5 %	GE = 11 GT = 11
<i>Calcul</i> (<i>n</i> = 36)	GE = 56,66 (14,31) GT = 49,92 (15,62)	$t = 2,284^*$ $r = ,48$	GE = 66,7 % GT = 38,9 %	GE = 8 GT = 5
<i>Chimie</i> (<i>n</i> = 20)	GE = 52,60 (10,50) GT = 46,70 (14,46)	$t = 2,218^*$ $r = ,59$	GE = 20 % GT = 20 %	GE = 4 GT = 3
<i>Mécanique</i> (<i>n</i> = 28)	GE = 64,07 (12,96) GT = 59,57 (9,43)	$t = 1,269$ $r = ,33$	GE = 71,4 % GT = 71,4 %	GE = 10 GT = 12

Note : *T* = test *T* non paramétrique de Wilcoxon; *t* = test *t* paramétrique de Student; *A* = résultat tendanciel à $p = ,058$; * $p < ,05$.

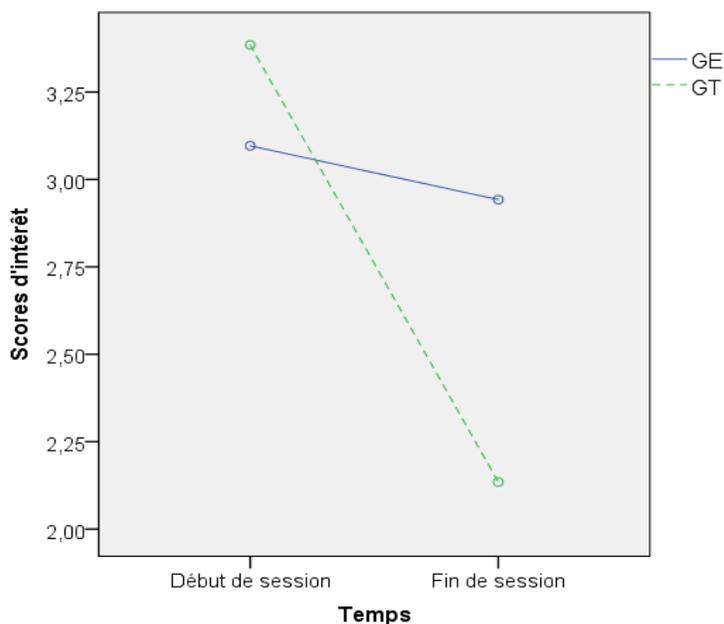
En ce qui concerne l'intérêt, pour chacun des cours, une mesure de l'intérêt attendu a été prise en tout début de session, puis une mesure de l'intérêt effectivement ressenti pour le cours a été prise en fin de session. (Les données d'intérêt des deux temps de mesures n'étant disponibles que pour 2 des 10 paires d'étudiants en *Chimie des solutions*, les analyses n'ont pas été menées pour cet échantillon.) On a pu ainsi vérifier que les GE et les GT avaient des niveaux d'attentes d'intérêt égaux en début de parcours, ce qui a été constaté. De plus, on a pu calculer la différence d'intérêt ressenti entre le début et la fin de la session pour la comparer entre les groupes. Les données et résultats de ces comparaisons se trouvent dans le tableau 2.

Tableau 2 Diminution moyenne de l'intérêt en cours de session selon le groupe et résultat des tests *t*

	Diminution du score d'intérêt	Résultats des tests
Algèbre	GE = ,23 GT = ,08	$t(21) = ,51$
Calcul	GE = -,03 GT = ,15	$t(9) = -,66$
Physique	GE = ,15 GT = 1,25	$t(12) = -2,50^*$

* $p < ,05$.

On s'attendait à ce que des expériences d'échecs intrasemestriels diminuent l'intérêt des étudiants pour leurs cours et l'on se demandait si l'intervention pouvait protéger l'intérêt contre cette menace. Les résultats permettent de voir que, pour le cours de physique, les diminutions d'intérêt sont significativement différentes. En réaction à ce résultat, on a vérifié si l'appréciation de l'enseignant de physique par les étudiants du GE a pu être différente de celle rapportée par les étudiants du GT. Aucune différence n'a été relevée. Il est donc plausible de croire que l'intervention ait pu protéger l'intérêt ressenti par les étudiants, faisant face à un échec intrasemestriel. Ces diminutions sont illustrées dans le graphique 1.



Graphique 1 Scores d'intérêt pour le cours de physique selon le temps de mesure et le groupe d'appartenance

Logiquement, la question à se poser ici est de se demander pourquoi ce changement n'a été relevé qu'en physique. On pourrait se demander si les étudiants ont davantage besoin du soutien de l'enseignant pour ne pas se décourager, en physique. Le rapport de recherche de Cormier et Pronovost (2016) aide à réfléchir sur cette question. En effet, l'étude rapporte que la physique est la discipline scientifique la moins appréciée des étudiants de Sciences de la nature. Si le contact plus direct avec l'enseignant que permet ce type de rétroaction a pu soutenir les étudiants sur le plan émotionnel (extrait d'un participant : « [Prof X] m'a fait remarquer les questions que j'ai bien réussies, en me félicitant... ce qui fait que l'élève ne perd pas espoir... »), il a donc pu influencer l'intérêt des étudiants, puisque l'intérêt est composé d'émotions en plus des cognitions (Cabot, 2017b; Renninger & Hidi, 2016).

Par ailleurs, on a demandé par courriel aux étudiants ayant reçu au moins une vidéo de dire si cette dernière avait été utile pour eux et d'expliquer leur réponse. Parmi les étudiants d'*Algèbre*, 13 ont répondu au courriel, 14 du cours de *Calcul*, 13 du cours de *Chimie des solutions* et 18 du cours de *Mécanique*. L'analyse des contenus des réponses a mené à la formation de huit catégories d'élément de contenu. Celles-ci sont présentées dans le tableau 3 avec leur prévalence et un exemple d'énoncé.

Tableau 3 Analyse du contenu des points de vue des étudiants quant à l'utilisation de la rétroaction vidéo personnalisée à la suite d'un échec à un examen de sciences.

Catégories	Nombre d'extraits	Exemples
Compréhension/apprentissage	49	<i>J'ai compris mes erreurs beaucoup plus facilement que si ce n'était qu'une remise normale de l'examen</i>
Motivation/persévérance	14	<i>La vidéo m'a vraiment encouragé à rester dans ce cours! Elle m'a démontré que je pouvais réussir...</i>
Relation pédagogique	13	<i>J'en suis reconnaissante, car ce n'est pas tous les enseignants qui prennent le temps de faire ça...</i>
Permet de réviser en vue d'un examen ultérieur	12	<i>Je sais donc quels éléments je dois retravailler pour l'examen final ou l'examen de reprise</i>
Suggestion/commentaire négatif	12	<i>J'ai moins aimé le fait que [prof X] ne répondait pas à toutes les questions dont certaines que j'aurais aimé comprendre.</i>
Attention/répétition	10	<i>...je pouvais le regarder autant de fois que je le voulais sans la distraction qu'on peut retrouver dans une classe</i>
Contrôle du rythme	5	<i>...puisque je pouvais mettre sur pause et essayer de refaire le numéro avec ce que ma professeure me disait</i>
Permet d'éviter de prendre un rendez-vous	4	<i>...ça permet d'avoir un feedback sans passer au bureau, ce qui n'est pas toujours évident avec les horaires et les travaux à faire</i>

On constate que les extraits de réponses les plus prévalents sont ceux de la catégorie « Compréhension/apprentissage », ce qui concorde avec les résultats quantitatifs, qui suggèrent une influence positive de l'intervention sur l'apprentissage et la performance scolaire.

Après chacune des deux sessions d'intervention, les enseignants des GE ont participé à une entrevue semi-dirigée, leur permettant de s'exprimer sur l'expérience vécue à partir de cinq thèmes principaux. On leur a d'abord demandé de relever les irritants liés à la pratique testée. D'abord, trois enseignants ont expliqué que, selon eux, une rétroaction vidéo n'est pas appropriée pour des étudiants qui échouent avec une note trop faible. Cette intuition concorde avec le point de vue de Hattie et Timperley (2007) selon lequel un minimum d'apprentissage doit avoir été fait pour que l'enseignant puisse s'y appuyer afin de formuler une rétroaction efficace permettant un avancement de l'apprentissage. Les enseignants interviewés ont avancé qu'une rétroaction donnée sur un examen dont le résultat se situe entre 45 % et 65 % serait utile. Devant cette suggestion, une exploration des données a été faite pour voir si la rétroaction vidéo a été plus bénéfique pour les étudiants ayant un résultat supérieur au seuil de 45 %, comparativement aux autres. Dans la majorité des cas, en comparant les résultats finaux des GE et des GT, on a remarqué que pour les étudiants ayant eu des vidéos pour des examens inférieurs à 45 %, les bénéfices semblent avoir été plus grands que pour ceux dont les examens étaient supérieurs à 45 %. Toutefois, ces bénéfices n'ont pas été suffisants pour avoir mené à la réussite des cours, contrairement aux étudiants des GE ayant eu des résultats intrasemestriels supérieurs à 45 %. Dans cette optique, il est difficile de discuter la suggestion des enseignants puisque les étudiants situés sous le seuil de 45 % semblent avoir davantage amélioré leur apprentissage alors que ceux situés au-dessus du seuil de 45 % ont davantage réussi leur cours.

Pour poursuivre avec les entrevues des enseignants, certains ont affirmé ne pas apprécier les heures supplémentaires que cette pratique implique. En effet, chaque rétroaction prend une dizaine de minutes de travail en supplément de la tâche de correction. Par ailleurs, certains enseignants ont eu l'impression d'avoir eu moins d'heures de rendez-vous à leur bureau (ce qui est corroboré par les réponses d'étudiants). Il serait intéressant, dans le cadre d'une autre recherche, de comptabiliser le temps de rendez-vous au bureau de l'enseignant pour savoir si, au final, le temps investi dans la préparation des vidéos est absorbé par une diminution du temps de rendez-vous.

Lorsqu'on a demandé aux enseignants ce qu'ils avaient apprécié de cette pratique, plusieurs ont tenu des propos relatifs à la relation pédagogique. En classe, il est moins approprié de dire à un étudiant, devant tout le monde, de ne pas lâcher, qu'il peut compter sur l'aide de l'enseignant et que, même s'il a échoué, il peut remonter la pente. La vidéo permet de le faire. Certains ont mentionné aimer avoir l'impression de parvenir à atteindre les étudiants plus timides, qui ne viennent pas poser de questions à l'enseignant.

Presque tous les enseignants ont affirmé avoir l'intention de faire de la rétroaction vidéo à nouveau, mais en groupe plutôt qu'individuellement, sauf en cas d'exception. Par exemple, donner des explications sur des exercices formatifs ou des exercices du livre plutôt qu'un corrigé dans lequel il n'y a pas d'explications. Ou encore, durant la correction d'un examen, lorsqu'on sent qu'on voudrait dire quelque chose à l'étudiant, on peut prendre la caméra simplement pour le faire plutôt que pour faire une rétroaction complète. Ou lorsqu'on reçoit des questions par courriel et qu'on croit qu'il serait plus simple d'y répondre de vive voix que par écrit.

Conclusion

La rétroaction vidéo personnalisée est une mesure d'aide novatrice qui ouvre vers plusieurs nouvelles possibilités d'offre d'aide. D'abord, la rétroaction vidéo, qu'elle soit personnalisée ou non, est tout à fait transférable dans différents contextes. Par exemple, les enseignants de presque toutes les disciplines peuvent dès lors donner des commentaires vidéo aux étudiants, rapidement après les évaluations (même dans les cas où l'objet d'évaluation est en trois dimensions comme parfois en design, en arts ou en éducation physique); les aidants (tuteurs ou enseignants) des divers centres d'aide pourraient s'en servir pour donner des commentaires à distance dans les cas où des étudiants ne pourraient se présenter sur les lieux; les responsables de programmes d'aide à la réussite pourraient l'utiliser pour soutenir le développement de stratégies de lecture, d'écriture, de prise de notes, etc. Par ailleurs, ce type de rétroaction permet un large spectre dans le dosage d'accompagnement, ce dernier pouvant être très serré à l'entrée au postsecondaire, menant à de plus en plus d'autonomie dans l'apprentissage durant le parcours de l'étudiant aux études supérieures vers une autonomie intellectuelle plus près de celle qui sera attendue d'eux après la diplomation.

Références

- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, Tasks and Emotions: Identifying the Contribution of Emotions to Students' Reading of Popular Culture and Popular Science Texts. *Learning and Instruction, 15*, 433-447.
- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 6*(2-3), 18-25.
- Bélec, C. (2015). *Correction multitype: une multiplicité à exploiter en littérature?* (p. 52). Montréal: Cégep Gérard-Grandin.

- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype. Corriger des rédactions: quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... et nous simplifie la vie. *Pédagogie collégiale*, 29(2), 20-26.
- Ben Youssef, A., & Dahmani, M. (2014). The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organizational Change. *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1). Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/93/65/60/PDF/benyoussef_dahmani.pdf
- Cabot, I. (2017a). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé* (PAREA) (p. 150). Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2017b). Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté (p. 16). Présenté à Journée de la recherche sur la motivation au collégial, dans le cadre du congrès annuel de l'Acfas. Montréal.
- Cabot, I., & Lévesque, M.-C. (2015). La correction audiovidéo: une pratique profitable? *Pédagogie collégiale*, 28(3), 10-15.
- Conway, A., Rolley, J. X., Fulbrook, P., Page, K., & Thompson, D. R. (2013). Improving Statistical Analysis of Matched Case-Control Studies. *Research in Nursing & Health*, 36, 320-324.
- Cormier, C., & Pronovost, M. (2016). *Intérêt et motivation des jeunes pour les sciences: portrait des étudiants collégiaux de sciences et leur appréciation des cours du programme*. Rapport PAREA (p. 163). Montréal: Cégep André-Laurendeau.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Gracia, L., & 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.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kubaneck, A.-M. W., & Waller, M. (1996). *Confidence in Science: Interpersonal and Institutional Influences*. (p. 138). Montréal: John Abbott College.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Parton, B. S., Crain-Dorough, M., & Hancock, R. (2010). Using Flip Camcorders to Create Video Feedback: Is it Realistic for Professors and Beneficial to Students? *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 7(1), 15-23.
- Renninger, A. K., & 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
- Roberge, J. (2016). Guide technique pour la correction orale enregistrée. Cégep André-Laurendeau.
- Rossi, Lipsey, & Freeman. (2004). *Evaluation A Systematic Approach, 7th edition*. California: Sage Publications.
- Viau, R. (Éd.). (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du renouveau pédagogique inc.
- West, J., & Turner, W. (2015). Enhancing the assessment experience: improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>
- Zimbardi, K., Colthorpe, K., Dekker, A., Engstrom, C., Bugarcic, A., Worthy, P., ... Long, P. (2017). Are they using my feedback? The extent of students' feedback use has a large impact on subsequent academic performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 625-644.