

# LA RÉTROACTION VIDÉO PERSONNALISÉE : UNE EXPLORATION DE SON EFFICACITÉ



ISABELLE CABOT

Professeure  
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

## CONTEXTE

Au cours des dernières années, en lisant les travaux de chercheurs québécois du réseau collégial, j'ai pris connaissance de diverses pratiques de correction et de rétroaction à l'aide de technologies, toutes plus inspirantes les unes que les autres : la correction audio de Julie Roberge (2008, 2016), la correction vidéo par capture d'écran de Marie-Claude Lévesque (Cabot et Lévesque, 2015) et la correction multitype de Catherine Bélec (2015, 2016). Ces pratiques concernant l'échange rétroactif m'ont permis d'envisager un contact avec l'étudiant plus personnalisé que celui que j'établissais 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 j'entrevois grâce à ces nouvelles méthodes, j'ai voulu les mettre en application dans ma pratique. Toutefois, en optant pour celles-ci, il me fallait modifier certaines de mes habitudes que j'apprécie beaucoup. Par exemple, j'aime corriger dans les cafés : la tâche me paraît agréable dans ce milieu et ma concentration y demeure soutenue des heures durant. Je me voyais donc mal faire mes corrections à voix haute dans ce contexte pour les enregistrer sous forme audio. Par ailleurs, je n'avais pas envie de numériser tous les examens de mes étudiants pour ensuite les corriger à l'écran, d'autant plus que j'aime particulièrement corriger sur papier et que je voulais conserver cette façon de faire.

J'ai finalement opté pour une stratégie de simple rétroaction technologique survenant après la tâche de correction, ce qui me permettait de conserver mes vieilles habitudes tout en intégrant la technologie de manière à mieux aider mes étudiants à s'améliorer. Ma version personnelle pour transmettre ma rétroaction est donc la suivante : une fois l'examen ou le travail corrigé sur papier, j'utilise une petite caméra USB pour enregistrer une vidéo de quelques minutes où je transmets verbalement mes commentaires à l'étudiant, avec la caméra pointée sur ma main et la copie comme base visuelle. Cela me permet de fournir beaucoup plus de détails sur la correction que par écrit. Je verse cette vidéo sur une chaîne YouTube non répertoriée (sécurisée), puis, j'envoie le lien de la rétroaction vidéo personnalisée à l'étudiant par courriel. Celui-ci peut donc regarder cette vidéo autant de fois qu'il le souhaite, où et quand bon lui semble.

J'utilise la rétroaction vidéo depuis quelques sessions et, malgré quelques imperfections, je l'apprécie, tout comme la plupart de mes étudiants, si je me fie à mes impressions. Récemment, j'ai eu envie d'en évaluer plus formellement les retombées sur la motivation des étudiants et sur leurs performances scolaires. Au même moment, j'ai été mise au fait d'un problème d'abandons dans le 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 ma méthode de rétroaction vidéo auprès des étudiants de ce programme. Ce projet a fait l'objet d'une recherche financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et menée durant l'année 2016-2017. Le présent article vise à rapporter les principaux résultats de cette recherche. Ceux-ci, je l'espère, inciteront les lecteurs à expérimenter cette forme de rétroaction vidéo personnalisée qui s'est avérée efficace sur le plan des résultats scolaires chez les collégiens faisant face à des difficultés en début de parcours, et qui a permis de maintenir le niveau d'intérêt des étudiants pour un cours considéré comme anxiogène. Ces derniers ont d'ailleurs fort

apprécié l'approche. De leur côté, presque tous les professeurs l'ayant expérimentée ont dit avoir l'intention de l'appliquer à nouveau, en y apportant certains ajustements pour mieux l'adapter à leurs besoins.

## LES RAISONS D'EXPÉRIMENTER LA RÉTROACTION VIDÉO

Des recherches s'intéressant à l'abandon du programme de Sciences de la nature au collégial indiquent que des interventions misant sur l'apprentissage par le biais d'échanges bienveillants entre un étudiant et son professeur pourraient être pertinentes pour favoriser la persévérance (Cormier et Pronovost, 2016 ; Kubanek et Waller, 1996). Une intervention permettant à un étudiant de recevoir, même à distance, de la rétroaction personnalisée sur ses productions par son professeur pourrait concorder avec cette suggestion. Cette voie semble donc intéressante à explorer.

De la littérature scientifique portant sur la rétroaction aux études supérieures émerge l'idée que la rétroaction individuelle, particulièrement celle formulée verbalement (face à



face ou par vidéo), est plus efficace que la rétroaction de groupe (Mulliner et Tucker, 2015 ; West et Turner, 2015). Il a été par ailleurs déterminé que les commentaires vidéos sont plus informatifs et détaillés que ceux transmis par écrit et mènent dès lors à une meilleure compréhension de l'évaluation reçue, ce qui entraîne possiblement un effet positif sur la relation pédagogique (Parton et collab., 2010 ; West et Turner, 2015). L'exploration de la rétroaction vidéo comme pratique d'évaluation inclusive serait ainsi pertinente, considérant l'augmentation de la diversité de la population estudiantine aux études supérieures.

Hattie et Timperley (2007) avancent qu'une rétroaction bien faite peut exercer une puissante influence sur l'apprentissage (et ainsi sur la réussite) des étudiants. Dans le même sens, une autre recherche a conclu à une augmentation des performances aux évaluations intrasemestrielles avec des différences pour chaque production suivant une rétroaction reçue (Zimbardi et collab., 2017). Cette étude, menée sur quatre sessions dans des programmes au postsecondaire, a donné par ailleurs des résultats particulièrement intéressants concernant les raisons pour lesquelles des étudiants réussissent mieux que d'autres. 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 les commentaires qu'avait formulés leur professeur. On peut donc croire qu'après une année d'expérience aux études supérieures, les étudiants performants ont développé des patrons de « comportements de réussite » observables dès l'entrée en deuxième année. La première année passée dans un programme d'études supérieures semble dès lors déterminante dans le développement de comportements de réussite.

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

## LE DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION

Dans les limites de l'étude présentée ici, la rétroaction vidéo personnalisée a été mise à profit auprès d'étudiants de première année de Sciences de la nature, spécifiquement lors des cas d'échec à la suite des évaluations sommatives dans leurs deux premiers cours de mathématiques de même que dans celui de *Chimie des solutions* en première session, et aussi lors du cours de *Physique mécanique* placé en deuxième session. Un devis quasi expérimental prétest / posttest avec groupe témoin a servi de base méthodologique pour la recherche.

Afin de former les groupes expérimentaux (GE) et les groupes témoins (GT), on a retenu la méthode d'appariement cas-témoin (Conway et collab., 2013 ; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Pour chacun des quatre cours, on a dressé une liste de tous les étudiants des groupes expérimentaux ayant échoué à au moins un examen intrasemestriel et ayant reçu et visionné une rétroaction vidéo. Puis, chacun de ces étudiants a été apparié à un autre du groupe témoin sur la base de leur similarité relativement à deux variables contrôlées : leur moyenne générale au secondaire (MGS) et leur résultat au premier examen échoué. Au terme de cette procédure, 68 paires d'étudiants ont été formées. En tout, 94 étudiants ont participé à l'étude, ce chiffre s'expliquant par le fait que certains d'entre eux ont échoué à des examens dans plus d'un cours et se sont donc retrouvés dans plus d'un groupe d'appartenance.

Tous les professeurs (six des groupes expérimentaux et huit des groupes témoins) ont continué de donner leurs rétroactions à tous leurs étudiants comme à leurs habitudes (retours en classe, disponibilités à leur bureau...). Pour tenter de systématiser la pratique à tester auprès des étudiants ayant échoué à une évaluation et d'éliminer des biais, les professeurs des groupes expérimentaux ont respecté les cinq caractéristiques suivantes :

- Chaque vidéo devait durer moins de 10 minutes ;
- Elle devait commencer par des explications sur les difficultés les plus importantes rencontrées dans l'examen par l'étudiant ;
- Elle devait fournir à l'étudiant des exercices spécifiques concernant ses difficultés, lui permettant d'en ajuster sa compréhension ;
- Elle devait se terminer en soulignant un bon coup de l'étudiant dans l'examen ;
- Puis, la vidéo devait être envoyée à l'étudiant à l'intérieur d'une semaine après l'examen.



► LES EFFETS DE LA RÉTROACTION VIDÉO SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES

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

► LES EFFETS DE LA RÉTROACTION VIDÉO SUR LE NIVEAU D'INTÉRÊT DES ÉTUDIANTS

L'intérêt s'avère reconnu pour être une puissante variable motivationnelle (Renninger et Hidi, 2016). L'influence positive de l'intérêt sur l'engagement et l'apprentissage est par ailleurs bien documentée (Ainley, Corrigan et Richardson, 2005; Harackiewicz et collab., 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, on a prévu des mesures de cette variable motivationnelle lors de l'étude.

Pour chaque cours, une mesure de l'intérêt attendu a donc été prise en tout début de session, puis une mesure de l'intérêt réellement ressenti pour le cours a été prise en fin de session<sup>1</sup>. On a pu ainsi vérifier que les groupes expérimentaux et les groupes témoins avaient des niveaux d'attentes d'intérêt similaires en début de parcours, mais que l'intérêt ressenti entre le début et la fin de la session différait entre les groupes. 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 indiquent que, pour le cours de physique, les diminutions d'intérêt sont significativement différentes. Ces écarts sont illustrés à la **figure 1** à la page suivante. Au vu de ces résultats, on a vérifié si l'appréciation du professeur de physique par les étudiants du groupe expérimental aurait pu être différente de celle rapportée par les étudiants du groupe témoin. Aucune différence n'a été relevée. Il est donc plausible d'affirmer que l'intervention mettant à profit la rétroaction vidéo ait pu protéger l'intérêt ressenti par les étudiants faisant face à un échec intrasemestriel en physique. Ce constat est d'autant plus intéressant quand on sait que les étudiants ont rapporté ce cours comme étant le plus anxiogène des quatre cours de sciences impliqués dans cette étude.

TABLEAU 1

MOYENNE ET ÉCART-TYPE DES RÉSULTATS FINAUX PAR GROUPE, TAUX DE RÉUSSITE ET NOMBRE DE RÉINSCRIPTIONS À LA 3<sup>e</sup> SESSION EN SCIENCES DE LA NATURE\*

	Moyenne et écart-type	Taux de réussite	Nombre de réinscriptions à la 3 <sup>e</sup> session
<i>Algèbre linéaire et géométrie vectorielle (n = 52)</i>	GE = 55,0 % (13,5)	GE = 46,2 %	GE = 11
	GT = 51,8 % (14,1)	GT = 38,5 %	GT = 11
<i>Calcul différentiel (n = 36)</i>	GE = 56,7 % (14,3)	GE = 66,7 %	GE = 8
	GT = 49,9 % (15,6)	GT = 38,9 %	GT = 5
<i>Chimie des solutions (n = 20)</i>	GE = 52,6 % (10,5)	GE = 20,0 %	GE = 4
	GT = 46,7 % (14,5)	GT = 20,0 %	GT = 3
<i>Physique mécanique (n = 28)</i>	GE = 64,1 % (13,0)	GE = 71,4 %	GE = 10
	GT = 59,6 % (9,4)	GT = 71,4 %	GT = 12

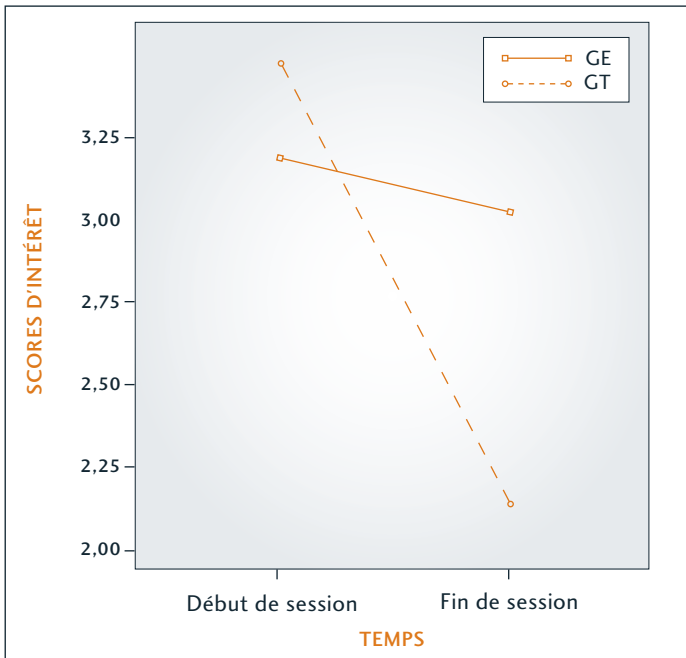
\* Les groupes comparés ne sont composés que d'étudiants ayant échoué à au moins un examen intrasemestriel.

<sup>1</sup> 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.



FIGURE 1

SCORES D'INTÉRÊT POUR LE COURS DE PHYSIQUE SELON LE TEMPS DE MESURE ET LE GROUPE D'APPARTENANCE



La question à se poser ici est : pourquoi ce changement n'a-t-il été relevé qu'en physique ? On pourrait présumer que les étudiants en physique ont davantage besoin du soutien du professeur pour ne pas se décourager. Le rapport de recherche de Cormier et Pronovost (2016) aide à réfléchir sur cette question. En effet, cette 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 le professeur permis grâce à ce type de rétroaction a pu soutenir les étudiants sur le plan émotionnel, il a donc pu influencer l'intérêt des étudiants, puisque celui-ci est composé d'émotions en plus des cognitions (Cabot, 2017b; Renninger et Hidi, 2016).

► L'APPRÉCIATION DE LA PRATIQUE DE LA RÉTROACTION VIDÉO PAR LES ÉTUDIANTS

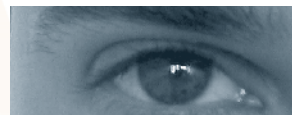
À l'une des étapes de la recherche, on a demandé par courriel aux étudiants ayant reçu au moins une vidéo relativement à un examen échoué de dire si cette dernière avait été utile pour eux et d'expliquer leur réponse ; 58 étudiants ont retourné des commentaires. L'analyse des réponses a mené à la création de huit catégories d'éléments de contenu. Celles-ci sont présentées

dans le **tableau 2** avec leur prévalence et un exemple d'énoncé les illustrant. On constate que les commentaires prévalent sont ceux de la catégorie « Compréhension / apprentissage », ce qui concorde avec les résultats quantitatifs suggérant une influence positive de l'intervention sur l'apprentissage et sur la performance scolaire.

TABLEAU 2

ANALYSE DU CONTENU DES POINTS DE VUE DES ÉTUDIANTS QUANT À L'UTILITÉ DE LA RÉTROACTION VIDÉO PERSONNALISÉE, À LA SUITE D'UN ÉCHEC À UN EXAMEN DE SCIENCES

CATÉGORIE (Nombre de mentions)	EXEMPLE
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 professeurs qui prennent le temps de faire ça...</i>
CONTENU UTILE À LA RÉVISION 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>
MOYEN D'ÉVITER LA PRISE D'UN RENDEZ-VOUS (4)	<i>... ça permet d'avoir un « feedback » sans passer au bureau du professeur, ce qui n'est pas toujours évident avec les horaires et les travaux à faire.</i>



### ► L'APPRÉCIATION DE LA PRATIQUE DE LA RÉTROACTION VIDÉO PAR LES PROFESSEURS

À la fin de leur session d'expérimentation, les six professeurs des groupes expérimentaux ont participé à une entrevue semi-dirigée lors de laquelle ils étaient invités à s'exprimer sur l'expérience vécue. On leur a d'abord demandé de relever les irritants liés à la pratique testée. Trois 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'apprentissages doit avoir été fait pour que le professeur puisse s'y appuyer afin de formuler une rétroaction efficace permettant une progression des acquis. Les professeurs interviewés ont avancé que la rétroaction donnée sur un examen serait plus utile si le résultat se situait entre 45 % et 65 %.

**La rétroaction vidéo personnalisée permet un large spectre dans le niveau d'accompagnement à offrir à chaque étudiant pour le soutenir dans ses apprentissages.**

Devant cette suggestion, une exploration des données a été faite pour voir si la rétroaction vidéo est plus bénéfique pour les étudiants ayant un résultat supérieur au seuil de 45 %, comparativement aux autres. On a remarqué que, pour les étudiants ayant eu une rétroaction vidéo pour des examens dont la note était inférieure à 45 %, les bénéfiques ont été généralement plus grands. Toutefois, ces bénéfices n'ont pas été suffisants pour avoir mené les étudiants à la réussite des cours, contrairement à ceux des groupes expérimentaux ayant eu des résultats intrasemestriels supérieurs à 45 %. Dans cette optique, il est difficile de discuter la suggestion des professeurs, puisque les étudiants situés sous le seuil de 45 % semblent avoir davantage amélioré leurs apprentissages, alors que ceux situés au-dessus du seuil de 45 % ont davantage réussi leur cours.

Dans la suite des difficultés vécues, certains professeurs ont affirmé ne pas apprécier les heures supplémentaires que cette pratique impliquait. En effet, chaque rétroaction prenait, par copie, une dizaine de minutes de travail en supplément à la tâche de correction. Toutefois, plusieurs 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). Le temps investi dans la préparation des vidéos pourrait peut-être, au final, être compensé par une diminution du temps de rendez-vous personnel avec les étudiants.

On a aussi demandé aux professeurs ce qu'ils avaient apprécié de cette pratique. Plusieurs ont tenu des propos concernant la relation pédagogique. Par exemple, en classe, il est moins approprié de dire à un étudiant, devant tout le monde, de ne pas lâcher, qu'il peut compter sur notre aide pédagogique et que, même s'il a échoué, il peut remonter la pente. La vidéo permet, quant à elle, de le faire. Certains ont particulièrement aimé l'impression de parvenir à atteindre les étudiants plus timides ou moins impliqués, qui ne viennent habituellement pas poser de questions.

Presque tous ont affirmé avoir l'intention de mettre à profit la rétroaction vidéo à nouveau, mais certains privilégieraient son utilisation pour l'ensemble du groupe, plutôt qu'individuellement, sauf en cas d'exception. Par exemple, ils envisagent de donner des explications sur des exercices formatifs ou des exercices du livre, plutôt que de fournir un corrigé dans lequel il n'y a pas d'explications. Ou bien, durant la correction d'une évaluation, si le désir de transmettre un commentaire verbalement à l'étudiant survient, certains prendraient la caméra pour le faire, sans nécessairement procéder systématiquement à une rétroaction complète. D'autres imaginent bien répondre de vive voix sur une vidéo à des questions posées par courriel, plutôt que de procéder par écrit.

### ► CONCLUSION

On ne prétend pas que l'utilisation de la technologie soit, en soi, le facteur ayant la plus grande part d'influence sur la motivation et la réussite des étudiants (Barrette, 2009 ; Ben Youssef et Dahmani, 2014 ; Viau, 2009). Toutefois, l'utilisation de la technologie est un moyen de communication permettant possiblement au professeur 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.

La rétroaction vidéo, par sa polyvalence, ouvre sur plusieurs nouvelles possibilités d'offres d'aide. Personnalisée ou non, elle est tout à fait transférable dans différents contextes. Par exemple, les professeurs de pratiquement toutes les disciplines peuvent transmettre des commentaires vidéos aux étudiants, et ce, rapidement après le moment de l'évaluation. La méthode peut être mise à profit dans les cas où l'objet d'évaluation est



en trois dimensions, comme parfois en design et en arts, ou encore lorsqu'il s'agit d'une performance comme en danse et en éducation physique. Les tuteurs des divers centres d'aide auraient également l'occasion de s'en servir pour donner des commentaires à distance, dans les cas où des étudiants se trouveraient dans l'impossibilité de se présenter sur les lieux. Par ailleurs, ce type de rétroaction permet un large spectre dans le niveau d'accompagnement à offrir à chaque étudiant pour le soutenir dans ses apprentissages, en privilégiant un soutien serré à l'entrée au collégial, puis plus relâché au fil de son parcours aux études supérieures, le menant à de plus en plus d'autonomie dans ses apprentissages, jusqu'à une autonomie intellectuelle près de celle attendue après la diplomation. ◆

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AINLEY, M., M. CORRIGAN et N. RICHARDSON. « Students, Tasks and Emotions: Identifying the Contribution of Emotions to Students' Reading of Popular Culture and Popular Science Texts », *Learning and Instruction*, vol. 15, 2005, p. 433-447.
- BARRETTE, C. « Méta-recherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 6, nos 2-3, 2009, p. 18-25.
- BÉLEC, C. *Correction multitype : une multiplicité à exploiter en littérature ?*, Montréal, Cégep Gérald-Godin, 2015.
- BÉLEC, C. « La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : quand la combinaison de différents types de rétroactions aide nos étudiants... et nous simplifie la vie », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 2, 2016, p. 20-26 [aqqc.qc.ca/revue/article/retroaction-multitype-corriger-des-redactions-quand-combinaison-differents-types].
- BEN YOUSSEF, A. et M. DAHMANI. « The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organizational Change », *RUSC – Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 5, n° 1, 2014.
- CABOT, I. *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé*, rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2017a [eduq.info/xmlui/handle/11515/35238].
- CABOT, I. *Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté*, document présenté à la Journée de la recherche sur la motivation au collégial, dans le cadre du congrès annuel de l'Acfas, Montréal, 2017b.
- CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. « La correction audiovidéo : une pratique profitable ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 3, 2015, p. 10-15 [aqqc.qc.ca/revue/article/correction-audiovideo-une-pratique-profitable].
- CONWAY, A. et collab. « Improving Statistical Analysis of Matched Case-Control Studies », *Research in Nursing & Health*, vol. 36, 2013, p. 320-324.
- CORMIER, C. et M. PRONOVOST. *Intérêt et motivation des jeunes pour les sciences : portrait des étudiants collégiaux de sciences et leur appréciation des cours du programme*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2016 [eduq.info/xmlui/handle/11515/34623].
- FERGUSON, P. « Student Perceptions of Quality Feedback on Teacher Education », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 36, n° 1, 2011, p. 51-62.
- HARACKIEWICZ, J. M. et collab. « The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance », *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, n° 1, 2008, p. 105-122.
- HATTIE, J. et H. TIMPERLEY. « The Power of Feedback », *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, 2007, p. 81-112.
- KUBANEK, A.-M. W. et M. WALLER. *Confidence in Science: Interpersonal and Institutional Influences*, Montréal, John Abbott College, 1996.
- MULLINER, E. et M. TUCKER. « Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 42, n° 2, 2015, p. 266-288.
- PARTON, B. S., M. CRAIN-DOROUGH et R. HANCOCK. « Using Flip Camcorders to Create Video Feedback: Is it Realistic for Professors and Beneficial to Students? », *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, vol. 7, n° 1, 2010, p. 15-23.
- RENNINGER, A. K. et S. HIDI. *The Power of Interest for Motivation and Engagement*, New York, Routledge, 2016.
- ROBERGE, J. *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008 [eduq.info/xmlui/handle/11515/1142].
- ROBERGE, J. *Guide technique pour la correction orale enregistrée*, Cégep André-Laurendeau, 2016.
- ROSSI, P., M. Lipsey et H. Freeman. *Evaluation: A Systematic Approach*, 7<sup>th</sup> edition, California, Sage Publications, 2004.
- VIAU, R. (dir.). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique inc., 2009.
- WEST, J. et W. TURNER. « Enhancing the Assessment Experience: Improving Student Perceptions, Engagement and Understanding Using Online Video Feedback », *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 53, n° 4, 2015, p. 400-410.
- ZIMBARDI, K. et collab. « Are They Using my Feedback? The Extent of Students' Feedback Use Has a Large Impact on Subsequent Academic Performance », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 42, n° 4, 2017, p. 625-644.

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