

LA RÉTROACTION MULTITYPE



CATHERINE BÉLEC

Professeure
Cégep Gérald-Godin



ÉRIC RICHARD

Professeur-chercheur
Campus Notre-Dame-de-Foy

QUAND CORRIGER DEVIENT UNE OCCASION DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les rétroactions faites sur les copies des étudiants sont un sujet de réflexion – et de frustration – pour bien des professeurs. Les postures de ces derniers relativement aux rétroactions qu'ils donnent sont nombreuses et évolutives. Il y a les *minimalistes*, qui utilisent des croix et des crochets ou des formules monosyllabiques apparentées (Bien! Ouf! Mieux! Non! Hein?), les *justificateurs*, qui perçoivent que le rôle des rétroactions est essentiellement de justifier aux étudiants la note reçue (et d'éviter les révisions de notes), et les *romanciers*, qui tentent de reproduire entre les marges (toujours trop étroites) les longues explications qu'ils souhaiteraient donner à leurs étudiants. Lorsque l'on prend la peine d'y réfléchir, la production de rétroactions est loin d'être un acte simple. L'ajout des technologies de l'information et de la communication (TIC) complexifie cette tâche en autorisant de nouvelles possibilités et en créant la nécessité de compétences inexplorées.

Une recherche-action subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) (Bélec et Richard, 2019) s'est penchée sur la question dans une perspective pragmatiste, en s'intéressant à la méthode de rétroaction multitype (Bélec, 2016)¹. Un des objectifs principaux de l'étude était d'évaluer la viabilité de cette méthode de rétroaction numérique, qui permet de combiner divers types de rétroaction selon le besoin et le jugement professionnel du professeur. Les résultats du projet, présentés dans cet article, démontrent cette viabilité tout en mettant à jour une réflexion approfondie sur la rétroaction au collégial.

LA RÉTROACTION MULTITYPE : QU'EST-CE QUE C'EST, PLUS PRÉCISÉMENT ?

La rétroaction multitype est une méthode de rétroaction numérique comme on en voit bien d'autres actuellement. Cependant, la plupart des méthodes de rétroactions numériques actuelles, que ce soit audios (Roberge, 2008), vidéos (Cabot, 2017) ou faites par vidéoconférence (Facchin, 2017), sont ce que l'on pourrait qualifier d'*unitype*. Le *multitype*, comme son nom l'indique, implique la nécessité, pour le professeur, de choisir parmi un large éventail de possibilités. Cette sélection ne se cantonne pas au média, mais à bien d'autres dimensions : objectif et teneur du message, mode, degré de personnalisation, d'explication et de visibilité, provenance – sans compter les caractéristiques propres au récepteur, que le professeur peut éventuellement prendre en compte selon sa connaissance de celui-ci. Les détails de ces dimensions peuvent être visualisés au [tableau 1](#).

La rétroaction multitype exige, en quelque sorte, que le professeur fasse une analyse pragmatique parallèle à sa rétroaction. Dans ce contexte, compte tenu de son objectif et de la teneur de ce qu'il souhaite communiquer à l'étudiant, qu'est-il préférable de mobiliser, l'audio ou l'écrit? Le problème que l'on vient de rencontrer nécessite-t-il une intervention personnalisée, ou peut-on exploiter un commentaire générique préformaté? Le questionnement ne se limite pas à l'étudiant, mais aussi à l'exercice lui-même pour le professeur : Est-ce avantageux pour lui de faire un commentaire audio dans le contexte de cette copie? Comment peut-il être plus précis ou plus efficace? Comment peut-il expliquer à l'étudiant, non seulement ses attentes, mais également quoi faire pour les atteindre dans l'avenir? Lui-même, comment ferait-il s'il était étudiant et confronté à ce type de problème?

¹ Pour en savoir plus sur les différents types de rétroactions, leurs avantages et leurs désavantages, ainsi que sur les combinaisons possibles en rétroaction multitype, consulter l'article «La rétroaction multitype. Corriger des rédactions : quand la combinaison des différents types de rétroactions aide nos étudiants... et nous simplifie la vie» paru en 2016 dans *Pédagogie collégiale* [aqqc.qc.ca/sites/default/files/revue/belec-vol_29-2.pdf].



TABEAU 1

DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE LA RÉTROACTION

OBJECTIF*		TENEUR DU MESSAGE*	
<p>* D'autres objectifs sont envisageables, mais ce sont les plus fréquents repérés dans le cadre de cette étude.</p>		<p>* La teneur des messages poursuivant parfois des buts multiples, ce serait simplifier la réalité que de tenter de relier un objectif à une teneur. C'est véritablement un enchevêtrement de ces éléments (objectif et teneur) que l'on peut observer dans la pratique.</p>	
MODE			
Exemples de rétroactions visuelles en multitype	Exemples de rétroactions bimodales en multitype	Exemples de rétroactions orales en multitype	
<ul style="list-style-type: none"> • Traces de mise en évidence (couleurs ou formes, X ou crochets, encadrés, etc.) • Image (schéma, photo, tampon, etc.)* • Langage (commentaire manuscrit ou tapuscrit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéo présentant le professeur • Vidéo basée sur une capture d'écran • Vidéo provenant d'un matériel de classe inversée • Film ou documentaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Capsule audio spécifique (située sur la copie, à côté du problème) • Commentaire audio en pièce jointe (MP3) • Capsule de baladodiffusion • Enregistrement (musique, segment de cours, conversation, etc.) 	
<p>* Le traitement qu'impliquent les images en fait presque un mode en soi, se distinguant du langage.</p>			
DEGRÉ DE PERSONNALISATION			
<p>PERSONNALISÉ</p> <p>Usage unique</p>	<p>ADAPTÉ À DES SITUATIONS RÉCURRENTES</p> <p>Utilisé au besoin</p> <p>Gagne à être intégré à une banque de commentaires préformatés</p>	<p>GÉNÉRALISÉ</p> <p>Distribué systématiquement</p>	
DEGRÉ D'EXPLICITATION			
<p>LANGAGE SYMBOLIQUE</p> <p>Ex.: Codage</p>	<p>MOTS-CLÉS</p> <p>Ex.: Page titre</p>	<p>ÉNONCÉ/PHRASE</p> <p>Ex.: Courte définition</p>	<p>ASSEMBLAGE D'ÉNONCÉS</p> <p>Ex.: Explication et exemples</p>
DEGRÉ DE VISIBILITÉ SUR LA COPIE			
<p>ABSENT</p> <p>Ex.: Son démarrant dès l'ouverture du document</p>	<p>PARTIELLEMENT VISIBLE</p> <p>Ex.: Lien hypertexte, note qu'il faut « ouvrir » pour visualiser</p>	<p>TRÈS VISIBLE</p> <p>Ex.: Image, zone de texte, traces sur un document PDF</p>	
PROVENANCE*			
<p>Professeur</p> <p>Ex.: Commentaires du professeur</p>	<p>Ressource externe</p> <p>Ex.: Liens hypertextes vers des sites de référence</p>	<p>Pairs</p> <p>Ex.: Commentaires des pairs par le biais d'une copie partagée sur une plateforme commune</p>	
<p>* Des combinaisons sont possibles.</p>			



Tous ces questionnements sont loin d'être simples. Cela dit, ils sont aussi extrêmement riches. Cette nécessité de choisir – et, pour ce faire, de réfléchir – est ce qui fait la force du multitype, mais est aussi, évidemment, ce qui constitue son défi. Il est plus facile de reproduire simplement les habitudes de rétroaction traditionnelles et d'ajouter, ici et là, un commentaire audio – mais cela risque alors de mener à une utilisation inefficace du multitype et à des résultats moins intéressants pour les étudiants. C'est en soi un apprentissage, par exemple, d'arriver à saisir les avantages et désavantages de chaque média. Arriver à cerner que l'écrit convient mieux aux explications techniques ou abstraites, aux commentaires courts ou aux définitions, alors que l'audio convient davantage à la vulgarisation, aux exemples concrets, faciles à visualiser, ou encore aux longues explications complexes et qualitatives, implique en soi tout un cheminement réflexif.

Un cheminement expérientiel, lui, permettra au professeur de se rendre compte de sa manière de maîtriser ces médias : A-t-il tendance à faire des capsules audio très longues ou à recommander celles-ci lorsqu'il cafouille ? Maîtrise-t-il assez le cadre de l'évaluation pour concevoir une banque de commentaires² qui ciblera vraiment les problèmes récurrents ? Maîtrise-t-il assez son outil numérique pour écrire à la main sur le document PDF, changer rapidement de couleur de surlignement, trouver l'icône permettant de créer une capsule audio ou d'appliquer une image ? La capacité de pratique réflexive du pédagogue quant à ces questions mènera à une utilisation plus ou moins efficace de cette méthode de rétroaction.

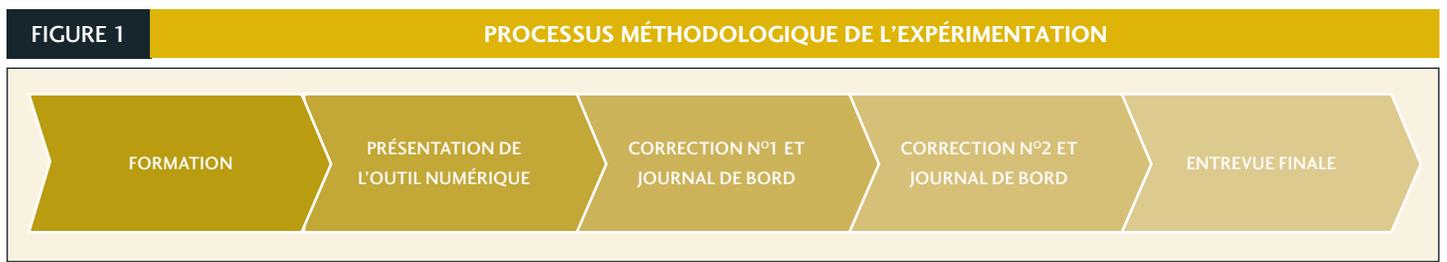
LA DÉMARCHE DU PROJET

Le projet, réalisé auprès de 14 professeurs du collégial de différentes disciplines (français, philosophie, langue, économie, psychologie, chimie, mathématique, soins infirmiers et administration), a pris place dans six collèges. Les professeurs

avaient à expérimenter à deux reprises dans un groupe la rétroaction multitype (groupe expérimental) et devaient offrir une rétroaction « traditionnelle », soit unitype écrite, à un autre groupe (groupe témoin) auquel ils dispensaient le même cours (donc le même enseignement et les mêmes évaluations). Les évaluations des étudiants ($n = 792$) étaient de formes variables : examens sur table, travaux dans Excel à faire en laboratoire ou à la maison, rédactions, études de cas, etc. Les apprentissages, de même, pouvaient relever de différents niveaux de taxonomie, de la compréhension à l'évaluation.

Les professeurs participant au projet recevaient une formation théorique d'environ deux heures qui leur fournissait différents renseignements sur la rétroaction, tels que les obstacles (cognitifs, affectifs, métacognitifs et conceptuels) à l'efficacité des rétroactions ainsi que les caractéristiques des rétroactions efficaces selon les données de la recherche. Les différents types de rétroaction possibles étaient aussi abordés ainsi que les avantages et désavantages de chacun. Cette formation visait à s'assurer que tous les professeurs aient une connaissance de base sur la rétroaction et une occasion de réflexion sur celle-ci (et leurs pratiques) avant de commencer l'expérimentation.

Par la suite, une formation de 30 minutes pour initier les professeurs à l'application choisie³ pour réaliser une rétroaction multitype était offerte. Chaque professeur devait remplir un journal de bord après chacune des deux phases de correction afin de permettre un suivi de l'expérimentation. Un soutien était fourni sur demande. Cette méthodologie visait à reproduire la réalité d'un professeur qui déciderait d'expérimenter la méthode multitype : formation courte (possiblement reçue lors d'une journée pédagogique), rencontre avec un conseiller pédagogique (CP) TIC pour se familiariser avec l'application et soutien sur demande (avec CP ou CP-TIC). Par ailleurs, des entretiens semi-dirigés étaient réalisés à la fin du projet avec les professeurs. La démarche du projet peut être visualisée ainsi :



² Une banque de commentaires est composée de plusieurs rétroactions se voulant génériques, soit susceptibles de répondre à des problèmes récurrents d'un étudiant à l'autre. L'avantage de ces banques est de permettre des commentaires complexes, pouvant inclure des exemples ou des définitions, susceptibles d'améliorer la compréhension des étudiants.

³ Plusieurs applications permettent de réaliser une rétroaction multitype, selon les besoins des professeurs et le matériel dont ils disposent. Parmi quelques-unes des possibilités, on trouve Acrobat Reader DC, iAnnotate, PDF Expert et OneNote.



LES CONSTATS FAITS AU COURS DE L'EXPÉRIMENTATION

Nous avons collecté les données par différents moyens: 1) un questionnaire d'enquête mesurant le degré d'appréciation des étudiants pour leurs rétroactions et la qualité de leur relation avec leur professeur; 2) le recensement des notes finales (indicateur de performance) obtenues dans le cadre du cours (le profil motivationnel et la moyenne générale des notes du secondaire (MGS) des étudiants étant pris en compte); 3) des entretiens semi-dirigés auprès des professeurs; 4) un journal de pratique de recherche compilant les observations de la chercheuse principale sur le terrain. Les données qualitatives et quantitatives recueillies auprès de trois acteurs différents (professeurs, étudiants et chercheuse) ont permis de faire plusieurs triangulations (sources, données) qui ont enrichi les interprétations tout en renforçant la rigueur des analyses. Les analyses qualitatives, notamment, ont permis de révéler des constats intéressants et inattendus que nous partageons ici.

Premier constat
**EN 2018, LE COLLÉGIAL N'ÉTAIT PAS ENCORE
ENTRÉ DANS L'ÈRE NUMÉRIQUE**

L'expérimentation sur le terrain a été menée à l'automne 2018. Le premier constat que nous avons pu faire alors a été que le collégial (du moins, si l'on se fie à l'échantillonnage restreint que nous avons) n'était pas entré dans l'ère numérique. En fait, les principaux obstacles rencontrés par les professeurs au cours de l'expérimentation relevaient justement de cette dimension: difficulté à obtenir les équipements ou les logiciels (pour les professeurs comme les étudiants), compétences numériques insuffisantes des étudiants, faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des professeurs... Autant d'éléments ayant constitué des désavantages à la méthode. En fait, sur les 77 commentaires recueillis concernant les désavantages de la méthode, 77,9 % concernent la dimension numérique.

Outre les obstacles liés aux compétences et au matériel, des professeurs font aussi observer que les applications permettant de réaliser une rétroaction multitype ne sont pas conçues pour le domaine de l'éducation, mais plutôt pour des rétroactions faites dans un contexte professionnel. Or, dans un contexte de « correction de masse », les petits irritants qui passent inaperçus dans le milieu professionnel, par exemple le fait de devoir faire trois opérations pour modifier la couleur d'un outil de surlignement dans Acrobat Reader DC, sont évidemment fortement amplifiés lorsque l'on a 120 copies à corriger.

Par ailleurs, on observe que les étudiants sont davantage à l'aise avec les technologies mobiles (cellulaire, tablette). Les ayant souvent à portée de main, c'est vers elles qu'ils se tournent pour prendre connaissance de leurs rétroactions numériques. Or, les technologies utilisées dans les collèges (et le monde du travail, d'ailleurs) sont plutôt basées sur des systèmes fixes – de même que la plupart des applications permettant de réaliser une rétroaction multitype. La création d'une application adaptée aux appareils mobiles et à la correction de masse serait donc un avantage indéniable pour faciliter l'implantation de la méthode multitype – ou n'importe quelle autre méthode de rétroaction numérique d'ailleurs.

Deuxième constat
**LE DÉFI QUE REPRÉSENTE LA CULTURE DU COLLÉGIAL
EN MATIÈRE DE RÉTROACTIONS FORMATIVES**

Le deuxième constat est que la culture du collégial en matière de rétroaction ne facilite pas toujours l'implantation de méthodes de rétroaction poursuivant des objectifs formatifs⁴. En effet, il appert que la rétroaction, qui est avant tout un acte de communication avec l'étudiant, semble moins considérée comme un outil d'enseignement que comme un moyen de justifier une évaluation. Cela a été d'abord perceptible chez certains professeurs: lors de la formation, quatre d'entre eux ont reconnu n'avoir jamais pensé que les rétroactions individuelles constituaient une manière d'enseigner. Deux autres ont eu de la difficulté à sélectionner deux travaux ayant un potentiel formatif dans leur cours. Cela implique donc que sur les 14 participants, près de la moitié d'entre eux ne mobilisaient pas, théoriquement ou par leurs pratiques, la rétroaction comme une voie de formation. Nous avons pu constater que cette représentation est, dans certains collèges et départements, « institutionnalisée » par le biais de règlements internes interdisant la remise des travaux aux étudiants – du moins, de manière permanente. Ces règlements visent à préserver la possibilité de réutiliser les examens en question et à éviter, évidemment, les plagiat qui seraient à craindre si on laissait les copies corrigées aux étudiants. Ce type de règlement est compréhensible et ne causerait pas de problème dans le cadre d'évaluations finales certificatives. Cependant, lorsqu'il est appliqué aux évaluations ayant lieu en cours de session en vue de la préparation aux examens finaux, ces règles départementales deviennent un important obstacle à toute forme de rétroaction numérique et un « artéfact » indéniable d'une

⁴ Nous entendons par là une rétroaction faite dans une perspective de formation de l'apprenant.



conception axée sur l'évaluation plutôt que sur la formation. Or, les nouvelles méthodes de rétroaction numérique, qu'elles soient multitypes, audios ou vidéos, n'ont de pertinence que dans une perspective où la rétroaction est vue comme un média à l'apprentissage.

Troisième constat LE CHANGEMENT DE PRATIQUES... PAS FACILE!

Notre troisième constat est que, malgré l'enthousiasme des professeurs ayant souhaité participer au projet, il n'est pas facile de s'approprier une nouvelle pratique sans système de soutien. Certains d'entre eux avaient, certes, des craintes liées au numérique; pourtant, ce n'est pas le manque de compétences en la matière qui a causé le plus de difficultés. À preuve, plusieurs des professeurs s'étant le mieux approprié la méthode, avec très peu de stress, n'avaient jamais fait de rétroactions numériques dans le passé et se qualifiaient eux-mêmes de «technopoches». Lors des entretiens finaux, six professeurs soulèvent avoir dû déployer des efforts considérables pour gérer leur stress face à cette nouvelle pratique numérique et au manque de contrôle qu'ils percevaient être le leur dans le processus, stress ayant été qualifié d'anxiogène par trois d'entre eux.

Cette nécessité de choisir – et, pour ce faire, de réfléchir – est ce qui fait la force du multitype, mais est aussi, évidemment, ce qui constitue son défi.

En outre, au-delà du numérique, le projet a permis d'identifier d'autres résistances, notamment un malaise avec les rétroactions orales (chez des professeurs se percevant «plus en contrôle à l'écrit») ainsi qu'avec la conception d'une banque de commentaires (chez des professeurs percevant la rétroaction comme un acte fondamentalement personnalisé). Au terme de l'expérimentation, on constate que ce sont les rétroactions les plus traditionnelles (surlignement, traces telles qu'encercler, barrer, s'exprimer par des points d'interrogation ou d'exclamation et codage) qui sont utilisées par le plus grand nombre de professeurs. Bien que l'efficacité de ce type de rétroaction puisse être évidemment en cause, on relève aussi que les réflexes acquis (et avec lesquels on entretient un bon SEP) au cours d'une carrière ne sont pas faciles à modifier à court terme.

Comme mentionné, nous avons choisi, dans une perspective pragmatiste, d'évaluer ce qui se déroulerait sur le terrain pour un professeur souhaitant expérimenter le multitype. Nous avons fait ce choix tout en sachant que la littérature reconnaît l'importance d'un soutien externe ou par les pairs pour les professeurs désirant expérimenter une nouvelle pratique (Labillois et St-Germain, 2014). Cela nous permet donc de mettre en garde ceux voulant se lancer dans cette voie: l'expérimentation d'une nouvelle méthode de rétroaction, telle que le multitype, dépasse le cadre de l'appropriation d'une nouvelle technologie. Elle implique d'appréhender parfois une toute autre conception du rôle de la rétroaction; elle nécessite d'exploiter de nouveaux médias, dans lesquels on peut se sentir moins en contrôle, et même, parfois, de se faire violence pour sortir des schémas réflexes que nous avons développés tout au long de notre carrière. Ce type de processus est confrontant, exigeant et accaparant. Face à cela, les déceptions ou stress inhérents à toute nouvelle pratique pédagogique peuvent prendre des proportions qu'il ne faut pas sous-estimer. L'étude nous permet donc d'émettre un avertissement clair: le professeur qui voudra réellement augmenter ses chances de s'approprier la méthode multitype aurait tout intérêt à aller chercher un soutien non seulement sur demande – ce qui était offert dans le projet –, mais également par une voie systématique planifiée, par exemple une communauté de pratiques ou un suivi organisé avec un conseiller pédagogique.

Dernier constat LA MÉTHODE PARAÎT AVANTAGEUSE POUR LES ÉTUDIANTS ET APPORTE BEAUCOUP AUX PROFESSEURS

En ce qui concerne tous les défis précédemment évoqués, on pourrait croire que les professeurs ont fortement critiqué la méthode multitype au terme du projet, n'est-ce pas? Et pourtant, non. En fait, parmi les 171 commentaires recueillis en entrevue sur les avantages et désavantages de la rétroaction multitype, 94 (55%) concernaient les avantages de la méthode.

Parmi ces 94 commentaires, un grand nombre concerne les étudiants. Selon les professeurs, la rétroaction multitype permet de donner des informations plus riches ainsi qu'une meilleure révision. Elle donne par ailleurs l'occasion d'intervenir sur le plan affectif avec les étudiants tout en offrant plus de flexibilité et en favorisant l'apprentissage, particulièrement avec ceux en difficulté. Et, de fait, plus de la moitié des professeurs affirment que la rétroaction multitype fonctionne, pédagogiquement parlant, pour les étudiants.



Toutefois, les avantages de la rétroaction multitype ne se limitent pas aux étudiants. Plus de la moitié des professeurs relèvent que la méthode multitype rend le processus de correction plus agréable, voire ludique (!) et qu'il donne envie de corriger (!!). Deux professeurs soulignent apprécier particulièrement l'audio, celui-ci leur donnant la sensation d'être en dialogue avec un individu plutôt que seuls face à une pile de documents. Une efficacité relative liée aux rétroactions complexes est aussi évoquée comme étant un facteur important contribuant au caractère attrayant du multitype. La banque de commentaires, à cet effet, est soulignée à plusieurs reprises: la possibilité qu'elle offre de fournir des commentaires détaillés rapidement est vivement appréciée, en dépit du temps nécessaire, par ailleurs, pour créer cette banque de commentaires. Le fait d'alterner entre différents types de commentaires (écrit, oraux) en soi semble modifier la perception du temps de correction: quatre professeurs soulignent avoir eu l'impression que le processus de correction était plus rapide et moins «abrutissant».

Par ailleurs, plusieurs professeurs évoquent que la rétroaction multitype permet la production d'une rétroaction plus professionnelle. Cette perception est d'abord liée à la réduction des traces manuscrites. Ainsi, la copie de l'étudiant est plus nette: la calligraphie du professeur ou le manque d'espace, qui le force à insérer des commentaires un peu partout, ne constituent plus des problèmes. Deux professeurs soulignent que la création de la banque de commentaires ainsi que la réflexion nécessaire afin de choisir judicieusement le type de rétroaction le plus adéquat entraînent une correction plus objective, plus réfléchie, voire plus «prudente». L'usage de commentaires issus d'une banque préétablie permettrait une plus grande uniformité quant aux rétroactions données.

Plusieurs des professeurs s'étant le mieux approprié la méthode, avec très peu de stress, n'avaient jamais fait de rétroactions numériques dans le passé et se qualifiaient eux-mêmes de «technopoches».

Enfin, l'analyse des entretiens amène à constater que la rétroaction multitype contribue au vécu professionnel pour plus du tiers des professeurs. Nous entendons par là que le multitype favorise le développement des compétences professionnelles, mais aussi le sentiment d'efficacité des professeurs en contexte de rétroaction. Trois professeurs soulignent s'être

sentis nettement plus efficaces et utiles en réalisant leurs corrections avec la méthode multitype; le sentiment d'aider l'étudiant, plutôt que de lui attribuer une note, a été relevé comme une plus-value à ne pas négliger. Par ailleurs, deux professeurs ont expliqué que la réflexion nécessaire à l'utilisation efficace du multitype les avait amenés à mieux comprendre les «tenants et aboutissants de la rétroaction», ainsi qu'à mieux analyser, en tant que pédagogues, la pertinence des rétroactions au vu de leurs intentions. En outre, la création d'une banque de commentaires préétablis, par la réflexion qu'elle oblige à faire sur les difficultés des étudiants (lesquelles sont récurrentes, pourquoi le sont-elles) et les manières d'y répondre clairement (quelles stratégies suggérer, quels exemples donner, à quel moment, etc.), a été qualifiée d'*expérience propre à générer un développement professionnel*. Sachant que l'action réflexive est d'une importance capitale dans le développement professionnel (Perrenoud, 1993), nous pouvons dire que la nécessité de choisir avec jugement le type de rétroaction à utiliser selon les avantages et désavantages de chacun ainsi que selon les objectifs pédagogiques poursuivis est susceptible d'avoir été en grande partie la cause de ce développement.

■ ET LE FAMEUX TEMPS DE CORRECTION ?

Dans une perspective pragmatiste, qu'en est-il du temps de correction d'un professeur qui expérimente le multitype pour la première fois ? Puisqu'il faut l'avouer, c'est souvent ce fameux temps de correction qui est avancé comme raison pour ne pas tenter les approches de rétroactions numériques.

Les résultats de notre étude semblent indiquer que la crainte de certains professeurs quant aux minutes ou aux heures de correction supplémentaires que pourrait impliquer l'adoption du multitype soit justifiée: dans la mesure où cette méthode est expérimentée dans un contexte de changement de pratique, les professeurs doivent investir en moyenne environ 33 % plus de temps à corriger une copie qu'avec la méthode traditionnelle. Toutefois, ce surplus de 33 % est une moyenne qui ne peut être généralisée compte tenu du nombre de professeurs participant à l'étude. D'ailleurs, lorsque l'on observe les professeurs au cas par cas, on constate, dès la première expérience de rétroaction avec la méthode multitype, qu'un tiers d'entre eux ont corrigé les copies de leur groupe expérimental dans des temps équivalents à ceux de leur groupe témoin – alors qu'un professeur a pris deux fois plus de temps par copie. Aucune garantie ne semble non plus pouvoir être stipulée quant à l'évolution de ce temps de correction lors d'un deuxième essai: chez certains, celui-ci demeure équivalent, il augmente chez le tiers, diminue chez le quart – voire, devient même moins long chez un professeur que son temps de correction dans



le groupe témoin. À cet égard, lorsque nous songeons à la diversité des facteurs susceptibles d'influencer la mise en œuvre du multitype (compétences avec les TIC et rétroactions orales, appropriation de la banque de commentaires ou de l'application choisie, nombre de commentaires récurrents, génériques ou personnalisés, importance ou potentiel de transfert du travail, diversité des difficultés individuelles, force du groupe, etc.), nous comprenons qu'un professeur ne peut tenir pour acquis le temps qui lui sera nécessaire pour utiliser le multitype.

Le professeur aura donc intérêt à bien choisir le cadre de ses premières expérimentations afin qu'une surcharge de temps excessive ne génère pas trop de stress et ne nuise pas, en définitive, à l'appropriation de la méthode. En outre, les analyses ont permis de constater que, chez les professeurs s'étant davantage approprié la méthode, le temps de correction en mode multitype tend à s'approcher davantage du temps de correction en mode traditionnel. Cela laisse espérer que plus un professeur perfectionnera sa méthode et s'appropriera les principes du multitype, plus il a des chances de réaliser une rétroaction efficace.

► AU BOUT DU COMPTE... LA RÉTROACTION MULTITYPE EST-ELLE VIABLE ?

À la fin de l'entrevue, nous avons demandé à chaque professeur de répondre à trois questions :

- 1) La rétroaction multitype a-t-elle une valeur d'usage (autrement dit, est-ce que ça fonctionne, pour vous ou pour les étudiants) ?
- 2) La rétroaction multitype a-t-elle une valeur d'estime (autrement dit, est-ce que les utilisateurs aiment ça) ?
- 3) Croyez-vous que la rétroaction multitype soit viable ?

Si plus de la moitié des professeurs répondent que le multitype semble avoir une valeur d'usage pour les étudiants, c'est la valeur d'estime pour les professeurs qui est la plus souvent mentionnée par plus des trois quarts des répondants. Ce résultat est pour le moins surprenant, compte tenu des nombreux défis soulevés par ces mêmes professeurs. La moitié d'entre eux vont jusqu'à prendre position pour affirmer la viabilité du multitype ; l'autre moitié hésitent, et ce, pour différentes raisons : questionnement sur les bénéfices réels pour les étudiants, écueils du système, rapport difficile des professeurs aux TIC, etc. Cela étant dit, parmi les sept professeurs hésitants,

quatre affirment que la présentation de « preuves » quant à l'efficacité du multitype pour l'apprentissage des étudiants (sur le plan affectif ou de la performance) aurait automatiquement comme effet de les convaincre de réutiliser la méthode, et ce, en dépit d'une valeur d'estime partagée ou faible de leur part. Or, l'étude a permis de formuler certains constats en ce sens, notamment le fait que les étudiants ayant une MGS inférieure à 70 % apprécient davantage les rétroactions faites par le biais du multitype. Également, chez les étudiants ayant une MGS inférieure à 70 %, une relation entre leur réussite et une forte appréciation quant aux rétroactions est observée. De plus, il semble que les étudiants des groupes expérimentaux des professeurs ayant réussi à s'approprier suffisamment la méthode multitype et ayant adopté une pédagogie de l'erreur tendent à mieux réussir que les étudiants des groupes témoins. Si ces résultats impliquent, certes, des nuances, ils n'en présentent pas moins des bénéfices potentiels très intéressants pour les étudiants – bénéfices qui constituent, selon quatre des sept professeurs hésitants, le préalable à la viabilité du multitype. C'est donc la majorité des professeurs du projet qui soutiennent que le multitype est viable pour le réseau collégial. Ainsi, les désavantages ne semblent pas suffire, aux yeux de la majorité, pour rejeter la continuation de cette pratique au vu des avantages de la méthode.

► LES CLÉS D'UNE IMPLANTATION : RECOMMANDATIONS

L'entrevue s'est clôturée par des recommandations des participants quant aux clés de succès pour un professeur qui voudrait s'assurer de vivre l'expérimentation de cette nouvelle pratique dans un contexte favorable. Sur le plan du « profil » du professeur qui serait plus à même de s'approprier la rétroaction multitype de manière quasi autonome, certaines caractéristiques sont énoncées : des compétences TIC, certes, mais surtout un « bon rapport » (conceptuel, affectif) à celles-ci. Un professeur percevant l'erreur davantage comme un tremplin à l'apprentissage (le sien comme celui des étudiants) et ayant quelques connaissances quant à la métacognition pourrait aussi avoir plus de facilité à s'approprier la méthode en raison du moins grand décalage conceptuel qu'impliquerait cette méthode de rétroaction.

En ce qui a trait aux caractéristiques du contexte de mise en œuvre qui seraient les plus aptes à diminuer la portée des désavantages du multitype, les participants ont fortement recommandé que le professeur choisisse de corriger un travail qui serait remis en version électronique dans le cadre d'un cours comportant peu d'étudiants – ou dans le cadre d'un travail d'équipe. Idéalement, des ordinateurs devraient être disponibles en classe. Enfin, le professeur voulant s'essayer à la



méthode pourrait gagner à le faire dans un cours où il maîtrise sa matière. Dans ces conditions, auxquelles s'ajouterait une formation avec accompagnement par un CP ou un groupe de codéveloppement professionnel, le professeur aurait, vraisemblablement, de bonnes chances d'expérimenter le multitype dans des conditions favorables qui augmenteraient le potentiel de retombées positives – pour lui comme pour ses étudiants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉLEC, C. « La rétroaction multitype », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 2, 2016, p. 20-26.

BÉLEC, C. et É. RICHARD. *La rétroaction multitype*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep Gérard-Grandin et Campus Notre-Dame-de-Foy, 2019.

CABOT, I. *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé*, rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, 2017.

FACCHIN, S. *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep à distance, 2017.

LABILLOIS, D. et M. ST-GERMAIN. *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*, rapport de recherche PAREA, Gaspé et Gatineau, Cégep de la Gaspésie et des Îles et Cégep de l'Outaouais, 2014.

PERRENOUD, P. « La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique », dans ASSOCIATION QUÉBÉCOISE UNIVERSITAIRE EN FORMATION DES MAÎTRES (AQUFOM). *Compétence et formation des enseignants?* Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, 1993, p. 3-36.

ROBERGE, J. *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008.

Catherine BÉLEC enseigne la littérature au Cégep Gérard-Grandin depuis 2006 et coordonne le LabSEL [labsel.cgodin.qc.ca]. Inscrite au doctorat professionnel à l'Université de Sherbrooke, elle a mené deux recherches subventionnées par PAREA, l'une sur l'apprentissage autorégulé en lecture dans différentes disciplines et l'autre sur la rétroaction multitype (combinant, grâce aux TIC, des commentaires écrits ou audios, des liens hypertextes, etc.).

c.belec@cgodin.qc.ca

Éric RICHARD enseigne la sociologie au Campus Notre-Dame-de-Foy. Il mène des travaux de recherche dans le milieu collégial depuis 2005. Il s'est notamment intéressé aux étudiants inscrits au programme de Techniques policières, à la mobilité intraprovinciale des cégepiens ainsi qu'aux étudiants adultes. Ses intérêts de recherche concernent les « jeunes » à travers les questions de la mobilité, de l'intégration, des inégalités, de la formation et des conditions de vie.

richarde@cndf.qc.ca

ACCÈS AUX ENREGISTREMENTS JUSQU'AU 31 DÉCEMBRE

3 ALLOCUTIONS PAR DES
CONFÉRENCIERS DE RENOM

3 ATELIERS DE PRÉ-CONGRÈS
LE 19 NOVEMBRE

300+ ATELIERS
PÉDAGOGIQUES

200+ EXPOSANTS

Participez au plus grand événement de networking pour les enseignants de langues et apprenez auprès de centaines de professionnels et d'experts, et ce en ligne! Notre nouvelle plate-forme virtuelle continuera à offrir la plupart des mêmes fonctionnalités ACTFL que vous connaissez et aimez dans le confort de votre foyer!

**Date limite d'inscription (pré-vente) le
16 SEPTEMBRE**

ACTFL2020
virtual
20-22 NOVEMBRE



**WHERE LANGUAGE EDUCATORS
CONNECT**
POUR VOUS INSCRIRE ET EN
SAVOIR PLUS: **ACTFL.ORG**