La rétroaction vidéo comme outil d'apprentissage

Philippe Gardy
Doctorant - Chargé de cours
Faculté des Lettres, Université Laval

Synergies *Roumanie* n° 6 - 2011 pp. 91-104

Résumé : Sauf rares exceptions, les outils d'évaluation actuellement utilisés dans l'enseignement de la traduction au Canada consistent principalement en des devoirs à la maison et des examens papier-crayon, ces derniers ayant un poids dominant (entre 50 et 70 %) dans la note finale attribuée aux étudiants. La trilogie papier-crayon-dictionnaires reste encore prépondérante à l'heure du Web 2.0. Cette méthode, qui n'a guère varié depuis le XVII[e] siècle, a certes eu l'occasion de faire ses preuves, mais n'a-t-elle pas aussi fait son temps, tant sur le fond que sur la forme ?
L'utilisation de techniques audiovisuelles pour la correction des travaux notés permet une rétroaction individuelle de l'étudiant beaucoup plus efficace que la simple annotation de copie. En effet, outre leur copie corrigée - presque - comme à l'ordinaire, les apprentis traducteurs reçoivent une vidéo d'environ cinq minutes où sont détaillés et commentés les points forts et les faiblesses de leur travail. Les premiers tests menés cette année à l'échelle d'un cours ont suscité des réactions très positives de la part des étudiants, et des recherches ultérieures devront montrer dans quelle mesure l'objectif premier de cette méthode - apprendre de ses erreurs - peut-il être atteint.

Mots-clés : didactique de la traduction – évaluation formative – rétroaction vidéo – outils technopédagogiques

Abstract: Apart from rare exceptions, the assessment methods currently used in translation teaching in Canada consist mostly in home-prepared translations (using all the available modern resources) and exams held in class (that account for 50 to 70% of the final grade), with tools being then limited to paper, a pen and dictionaries. The latter trilogy still rules at the era of Web 2.0. However, isn't it time for a change? Exams are here to stay, since they are widely used as recruiting tools by translation companies, and students have to be prepared for this challenge, but how about modernizing the way they are held and graded?
The use of video feedback could offer a substantial improvement over the traditional way. The objective of this method is to provide an individualized feedback that explains and analyses the errors to help the students better understand the reasons for these errors and give them tools to avoid duplication. "Learning from one's mistakes" may then be more than a wish or a say. The use of audiovisual technologies in grading copies offers feedback possibilities far beyond the written comments that can be found on paper copies. The first tests implemented over the past months have revealed very positive reactions by the students.

Keywords: evaluating student translations – formative assessment – video feedback – technopedagogy

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

1. Introduction

Selon Echeverri (2008 : 67), l'état actuel de la didactique de la traduction s'apparente à « un enseignement d'avant-hier pour des professionnels d'après-demain ». Cette formule lapidaire, qui qualifie les pratiques pédagogiques en vigueur de nos jours en traduction qui, pour la plupart, ont cours depuis plus de cinquante ans, apparaît pouvoir être également appliquée au cas spécifique de l'évaluation des travaux des étudiants. En effet, « l'examen traditionnel : le sacro-saint texte à traduire », selon la formule de Martínez Melis (2001 : 150), dérivé direct de la version latine, reste encore la norme. Traditionnelle sur le fond, cette épreuve l'est aussi sur la forme, puisqu'elle se déroule généralement en classe, sur papier, et qu'elle offre la vision, bien surannée à l'heure du Web 2.0, d'étudiants traînant des valises d'ouvrages de référence.

L'évaluation des copies se fait elle aussi de façon traditionnelle, même si l'emploi de l'encre rouge tend à disparaître au profit de couleurs moins « connotées » (Collombat 2009 : 45). Cependant, des expériences de modernisation des méthodes d'administration et d'évaluation des travaux des étudiants sont menées, notamment grâce aux outils informatiques. L'objet du présent article est de présenter l'utilisation de la vidéo pour la rétroaction des travaux des étudiants et les apports de cette méthode dans le cadre d'une approche constructiviste de la didactique de la traduction.

2. Évaluation sommative et formative

On distingue trois grands types d'évaluation, dont la typologie, énoncée par Bloom, Madaus et Hastings (1971), a été résumée ainsi par Hadji (1997) :

- l'évaluation pronostique ou prédictive, également souvent appelée **diagnostique**. Elle est utilisée en début d'apprentissage, avant l'action de formation, pour permettre un ajustement entre les apprenants et les contenus d'apprentissage.
- l'évaluation **formative**, qui se situe au cœur des apprentissages. Elle vise à estimer les progrès des apprenants et à réguler le processus éducatif en intervenant auprès des apprenants pour rectifier les modalités de l'action de formation en cours.
- l'évaluation **sommative**, qui permet de vérifier les acquis. Elle se situe après l'action de formation et est à visée certificative, qu'il y ait délivrance d'un diplôme ou non.

Cependant, quand on évoque le concept d'évaluation, on désigne en général l'évaluation sommative, c'est-à-dire celle qui sanctionne le travail d'un apprenant. Cette réaction, profondément ancrée dans nos racines culturelles, trouve ses origines dans l'empreinte durable de l'héritage laissé par les Jésuites. Selon Maulini (2003), les collèges fondés par la Compagnie de Jésus avec l'objectif de contrecarrer l'expansion protestante ont été les premiers à adopter un système basé sur l'émulation et la compétition. Le classement par les notes a été instauré à des fins de motivation, en lieu et place des châtiments corporels jusqu'alors en vigueur. Cette visée élitiste a survécu à la baisse de l'influence des Jésuites et transparaît encore dans les structures pédagogiques modernes. Cette conception de l'évaluation limitée à l'évaluation sommative a aussi cours dans le monde de l'enseignement de la traduction, comme le rappelle Lee-Jahnke. Ainsi, « tous les professeurs n'ont pas la même conception du rôle de l'évaluation. Pour beaucoup, elle sert uniquement à sanctionner les travaux à la fin du cours » (2001 : 260).

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

Par ailleurs, la recherche sur l'évaluation en traduction n'en est encore qu'à ses débuts. Martínez Melis (2001 : 101-102) et Collombat (2009 : 38) confirment qu'il n'existe encore que relativement peu de travaux consacrés à l'évaluation en didactique de la traduction et avancent que chaque école de traduction, voire chaque enseignant, adopte son propre système d'évaluation sommative. Quant à l'évaluation formative, la faible pénétration de ce concept dans la réflexion pédagogique en traduction est mise en évidence par une recherche par mot-clé dans les principales bases de données[1].

Cependant, Kiraly (2000), dont les travaux commencent d'après Echeverri à connaître « un impact international retentissant » (2008 : 69), a été parmi les premiers à prôner une approche constructiviste de l'enseignement de la traduction. Cette méthode pédagogique, basée sur les travaux du psychologue suisse Piaget, met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et tend à le placer en situation de « déséquilibre cognitif » (Ouellet 1994 : 5) qui va le conduire à confronter ses acquis aux obstacles rencontrés et à rechercher de manière réfléchie la façon de surmonter ces derniers. L'évaluation formative, qui s'intéresse aux processus d'apprentissage, constitue le mode privilégié d'évaluation à utiliser dans cette approche. La rétroaction, que Raynal et Rieunier (2009 : 193) définissent comme ce qui « sert à informer l'apprenant de la qualité de son apprentissage », représente selon Scallon un des éléments fondamentaux du processus de régulation des apprentissages. Ce dernier est d'avis que de toutes les variables de l'évaluation formative, « celle qui semble produire les effets les plus marqués est la qualité du feed-back ».

Il est à noter que certains auteurs réclament une séparation stricte de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative. Ainsi, Scallon considère que « les fonctions [formative et sommative] de l'évaluation doivent être tenues à distance l'une de l'autre » (2000 : 264) sous peine d'un possible risque de « contamination » (1988 : 77) évoqué par Noizet et Caverni (1978). Cette contamination se définirait comme la mise de l'aspect formatif au service du sommatif, ce qui détournerait l'évaluation formative de sa fonction initiale. Dans le domaine de la traduction, Lee-Jahnke (2001 : 259) recommande elle aussi de faire « nettement la distinction » entre les aspects formatif et sommatif de l'évaluation. Quand ils sont explicités, les risques de dérive dénoncés par les auteurs cités concernent toujours l'asservissement du formatif au sommatif, et l'anathème lancé n'est jamais étayé de façon claire. Ainsi, Scallon (1988 : 81) affirme que « le jugement ou l'état de satisfaction ou d'insatisfaction qui caractérisent l'acte d'évaluation formative ne peuvent […] logiquement être consignés dans un rapport écrit » et que « l'évaluation formative au service d'un bilan [relève d'] un contresens ». Cependant, il n'envisage à aucun moment sous un autre angle la relation entre les deux types d'évaluation. Par ailleurs, selon Barthélémy-Descamps (1990 : 5), « la diffusion de ces deux concepts s'est très vite accompagnée d'une opposition en termes de valeurs entre ces deux formes d'évaluation […]. On a donc dit que l'évaluation sommative était la mauvaise évaluation. L'évaluation formative, au contraire, avait toutes les faveurs ». Nous partageons donc son idée de « dichotomie manichéenne » (*ibid*), ainsi que celle du rapport 2008 du CERI[2] (2008 : 3), où il est dit que « rien dans l'évaluation sommative ne s'oppose intrinsèquement à l'emploi de méthodes formatives. Le fait est que les résultats sommatifs peuvent servir des fins formatives ». Martínez Melis (2001 : 216) ajoute que « si nous souhaitons résolument aller de l'avant en évaluation, il nous faut dépasser la dichotomie formative/sommative car à y bien regarder, tout acte, toute activité pédagogique, non seulement peuvent être formateurs pour l'apprenant et pour

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

l'enseignant, mais sont aussi soumis à l'évaluation de mesure, de jugement, qu'elle soit explicite ou implicite ».

Ainsi, en l'absence d'arguments convaincants des détracteurs de cette pratique, nous sommes d'avis que mettre à profit les travaux donnant lieu à une évaluation sommative (notamment les examens) pour apporter une rétroaction à visée formative constitue une voie qui ne peut que profiter aux apprenants. Nous gardons à l'esprit l'observation de Hadji (1997 : 17) selon laquelle « c'est l'intention dominante de l'évaluateur qui rend l'évaluation formative ».

3. Les modalités actuelles d'évaluation en didactique de la traduction

La seule étude de recensement des méthodes d'évaluation des travaux des apprenants en traduction publiée à ce jour porte sur l'aspect sommatif et a été menée par Waddington (2001), qui a soumis un questionnaire à 48 universités européennes et canadiennes et a reçu 52 réponses provenant de 20 universités. Le premier enseignement concerne la nature des évaluations : tous les enseignants demandent la traduction d'un texte en temps limité, et un peu plus de la moitié y ajoutent une ou des épreuves complémentaires. Cependant, aucune donnée relative au mode d'administration des examens n'a été collectée. Tout au plus apprend-on que 31 % des enseignants autorisent la consultation de tout type d'ouvrages de référence et que 42 % n'acceptent que les dictionnaires. Ainsi, pour plus d'un quart des enseignants, les examens se font uniquement avec papier et stylo. Même si cet élément n'apparaît pas dans l'étude, il apparaît en effet plus que probable que les examens ne se déroulent pas en laboratoire sur ordinateur, cette pratique étant encore loin d'être généralisée en 2011. Cette étude, dont il ne serait pas pertinent de présenter ici les résultats détaillés, est surtout révélatrice de l'hétérogénéité des approches en terme d'évaluation et de la faible propension des enseignants (les professeurs d'environ 60 % des universités contactées n'ont pas répondu à l'enquête) à aborder de façon franche le sujet. Aucune information n'est cependant fournie quant aux modalités concrètes de l'évaluation (présentation, diffusion), mais il est plausible de supposer que la rétroaction se fasse sous la forme traditionnelle d'annotations « dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires : marge, en-tête, bas de page» (Halté : 1984).

Kelly (2005 : 132) formule par ailleurs plusieurs reproches au sujet de l'examen tel qu'il est traditionnellement pratiqué, au nombre desquels figurent l'impossibilité de mener une recherche documentaire dans un domaine souvent inconnu de l'étudiant et l'absence de transparence et d'uniformité des critères de correction. Elle propose ainsi de rendre plus réalistes les conditions dans lesquelles les examens se déroulent, notamment en permettant l'accès aux ressources Internet. Elle n'évoque cependant pas la possibilité que les examens se fassent sur ordinateur, mais plutôt que les étudiants bénéficient d'un temps de recherche documentaire (en bibliothèque ou par informatique) préalablement à la tenue de l'examen. Cependant, nous sommes d'avis que la première solution doit être privilégiée, à la fois pour une question de réalisme (existe-t-il encore beaucoup de traducteurs qui travaillent à la main ou de clients qui acceptent les traductions dactylographiées ?), mais aussi parce la production informatique de l'examen constitue une étape indispensable à la méthode de rétroaction que nous proposons.

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

4. La méthode traditionnelle d'annotation des travaux des étudiants

Même si certains enseignants ont recours au traitement de texte (fonction de commentaires de Word par exemple) ou à des logiciels spécifiques pour la rétroaction des travaux, l'annotation manuelle des copies conserve une place prépondérante. Les inconvénients de cette méthode ont été soulignés par plusieurs travaux. Ainsi, Veslin et Veslin (1992 : 35-40) énumèrent les problèmes, recensées à partir de « vraies » copies, que peuvent rencontrer les apprenants à la lecture des commentaires figurant sur leur travail : annotations difficiles à comprendre, vagues ou au contraire trop abondantes, ambiguës, agressives ou impersonnelles. Même les commentaires positifs, les « *bien*, *très bien*, s'ils ont l'avantage de gratifier l'élève, ne lui signalent en fait aucune réussite précise : l'idée est-elle juste ? La formule heureuse ? S'agit-il d'une démarche délicate menée à bien ? » (*ibid* : 36). Pour remédier à cette situation, les auteurs rappellent les caractéristiques des commentaires utiles à l'apprentissage (annotations lisibles, bien placées, remarques individualisées et compréhensibles, etc.) et insistent sur l'importance d'une évaluation dont les critères aient été clairement définis, en lien étroit avec les objectifs à atteindre, et communiqués aux apprenants.

Cependant, dans les faits, Stannard (2008) constate que « students often don't understand the feedback we provide them with ». Fregeau (1999) et Cohen et Calvacanti (1990) ont également mis en exergue que les apprenants considéraient que les commentaires portant sur la forme étaient généralement incohérents, confus, parfois même contradictoires, et négatifs. La majorité des apprenants ne cherchent alors pas à comprendre la cause de leurs erreurs. La rareté, voire l'absence, de commentaires positifs constitue également une source de frustration. Quant aux commentaires portant sur le contenu, Leki (1990) avance que les apprenants y réagissent principalement de trois façons :

- en ne les lisant pas du tout,
- en les lisant, mais sans les comprendre,
- en les lisant et en les comprenant, mais sans savoir comment en faire usage ultérieurement.

Enfin, du point de vue des enseignants, l'activité de la correction en général est souvent vécue selon Veslin et Veslin (1992 : 12) comme une « angoisse, horreur, corvée ». L'approche des enseignants serait aussi caractérisée par une « absence de technicité » (*ibid* : 14) qui serait à la fois l'effet et la cause d'un certain fatalisme. Il semble évident qu'une telle disposition d'esprit n'est guère susceptible d'engendrer des résultats positifs, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Par ailleurs, l'annotation de copie se heurte aussi à des contraintes matérielles : celle, permanente, du temps nécessaire à produire des commentaires de qualité, et une autre, occasionnelle, de la place disponible sur une copie pour les y inscrire.

En résumé, la méthode traditionnelle de correction des travaux, l'annotation de copie, constitue une source d'insatisfaction tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Certains, comme Cardinet (1992), remettent en cause le principe même de la notation. Il n'est pas dans notre propos d'aborder cette question, mais plutôt de chercher comment rendre plus efficace – et moins anachronique à l'heure d'Internet et du multimédia – le processus de correction des travaux des apprenants en traduction.

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

5. Les outils technopédagogiques et l'évaluation

5.1. La technopédagogie

Le terme *technopédagogie* est de nos jours sur toutes les lèvres et tous les claviers. Il est devenu un de ces mots magiques que toute université se doit de faire figurer en bonne place sur son site Internet. L'application la plus évidente et la plus répandue des nouvelles technologies concerne la communication entre les différents acteurs du monde universitaire, grâce aux forums, plateformes de cours et autres systèmes de messagerie. Curieusement, le terme n'apparaît pas dans les dictionnaires et encyclopédies les plus récents, à une exception près. Peut-être le terme est-il assez bien formé et ses composantes suffisamment connues pour qu'une définition apparaisse superflue. Celle fournie par *Le grand dictionnaire terminologique*, « science qui étudie les méthodes d'enseignement intégrant les nouvelles technologies de l'information et de la communication », réduit curieusement la technopédagogie à un rôle d'étude d'elle-même et ne nous semble pas adaptée dans notre contexte. Nous préférons donc retenir la définition de Mialaret (1979) : « la pédagogie constitue la manière dont l'enseignant va organiser les différents processus cognitifs naturels (apprentissage, mémoire, traitement,...) pour les rendre optimaux », ainsi que les éléments du *Petit Robert* pour le sens du préfixe techno, et définir la technopédagogie comme suit :

- La **technopédagogie** est la manière dont l'enseignant va, à l'aide de moyens techniques modernes d'information et de communication, organiser les différents processus cognitifs naturels pour les rendre optimaux.

- Les **outils technopédagogiques** sont donc constitués de tous les éléments matériels et immatériels qui permettent d'organiser les différents processus cognitifs naturels pour les rendre optimaux.

5.2. Technopédagogie et traduction

La traduction est sans doute l'un des domaines d'activité qui a été le plus bouleversé ces dernières années par l'avènement des outils informatiques. Jusque dans les années 70-80, ce métier multimillénaire s'exerçait grâce au papier, que ce soit pour prendre connaissance du texte source, pour le traduire ou pour faire des recherches terminologiques. L'enseignement de la traduction a progressivement pris en compte la révolution informatique, mais selon Bastin et Fiola (2008), il n'est « pas certain que ces technologies [de l'information et de la communication] fassent partie des préoccupations didactiques inéluctables ». Cette litote vaut également pour l'utilisation des outils technopédagogiques dans le domaine de l'évaluation en traduction. Ainsi, la seule initiative de recherche dans ce domaine que nous avons recensée est celle de la revue *Traduction, Terminologie, Rédaction* (TTR), qui a publié en 2008 un volume en deux numéros intitulé « La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie ». Cependant, sur les trois articles consacrés au volet technologique, un seul aborde la problématique de l'évaluation, en proposant des outils en ligne d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, mais sans aborder la question de l'examen.

5.3. Les outils technopédagogiques au service de l'évaluation

Les outils technopédagogiques sont désormais incontournables sous leur forme matérielle (vidéoprojecteurs pour l'instant, tableaux interactifs et iPad[3] bientôt) en salle de cours,

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

mais ce sont cependant sous leurs multiples déclinaisons immatérielles et logicielles que les outils technopédagogiques apparaissent le plus utiles dans un contexte d'évaluation formative. Audet (2011) a établi une liste récente et très complète de ces outils logiciels en les classant selon les catégories suivantes :

1 - questionnaires et simulations à fin d'évaluation (conception de tests et de quizz, de sondages et de simulations),
2 - activités d'évaluation en ligne (blogues, wikis, forums, portfolios, cartes conceptuelles, etc.),
3 - **soutien à l'évaluation** (rétroaction textuelle, sonore ou vidéo),
4 - détection du plagiat et de la tricherie.

La plupart des universités disposent désormais de plateformes informatiques de cours, qui offrent notamment la possibilité de dépôt en ligne des travaux. Certains enseignants évaluent désormais les travaux directement à l'écran à l'aide d'outils de **rétroaction textuelle**, qu'ils soient simples comme l'utilisation des commentaires dans Word, ou plus évolués comme le logiciel Markin. Ce dernier combine par exemple la possibilité de créer un code de correction personnalisé (ce qui facilite l'annotation de la copie), d'insérer des commentaires et d'obtenir automatiquement des éléments statistiques quant aux types d'erreurs commises. Les travaux ainsi évalués peuvent, dans le cas de Word, être imprimés et remis aux étudiants, mais ils peuvent également être envoyés par courriel ou retransmis par la plateforme de cours. L'utilisation d'un logiciel comme Markin impose en revanche la transmission par voie électronique. Ce type de rétroaction textuelle facilite le travail de l'enseignant et la compréhension de l'apprenant, qui peut accéder facilement à un tableau explicatif des abréviations utilisées et qui dispose d'informations utiles quant à la typologie des erreurs commises, ce qui lui permet d'identifier les domaines dans lesquels il doit progresser. Cependant, pour l'enseignant, au temps passé à rédiger les commentaires - même si la productivité au clavier est supérieure à celle de l'écriture manuelle chez l'utilisateur averti - s'ajoute celui consacré aux manipulations du logiciel et des fichiers.

D'autres enseignants ont choisi de mettre en œuvre des outils technopédagogiques faisant appel à d'autres sens que la vue pour améliorer l'efficacité de la rétroaction. Ainsi Roberge (2006) a-t-elle dès 1991 expérimenté la **rétroaction sonore**, d'abord sur cassette audio, puis sur cédérom, en plus de la correction papier. Selon elle, les principaux avantages de cette méthode du point de vue de l'apprenant sont les suivants :

- l'apprenant assiste en temps réel à l'évaluation de son travail,
- il peut réécouter à loisir la cassette,
il peut noter les commentaires qui lui semblent les plus pertinents et optimise ainsi ses chances de les garder en mémoire,
- la relation affective entre enseignant et apprenant est consolidée; ce procédé humanise l'acte d'évaluation.

6. La rétroaction vidéo

La rétroaction sonore, même si sa diffusion est restée confidentielle, a représenté un bouleversement dans la pratique traditionnelle de la correction textuelle. Cependant, le recours à des outils multimédias, dont Stannard a été le précurseur, apparaissait comme inévitable au vu des possibilités toujours plus nombreuses offertes par les dernières générations de logiciels. Par ailleurs, l'utilité de joindre l'image au son a été théorisée

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

par Mayer (2001 et 2008), qui a développé un modèle cognitif de l'apprentissage multimédia basé sur le concept de « dual coding », selon lequel l'information que nous recevons est mieux assimilée, et de façon plus profonde, si elle transite à la fois par les canaux visuel et sonore.

Il convient avant d'aller plus loin de lever une ambiguïté quant à la définition de « rétroaction vidéo ». En effet, Baribeau (1996) et Tochon (1996) ont tous deux traité de la rétroaction vidéo en tant que support de l'analyse de la pensée de l'enseignant en cours d'intervention. Il faut donc définir sans ambiguïté la façon dont nous abordons ce concept : nous proposons donc la définition suivante, dérivée de celle de Raynal et Rieunier citée précédemment : la rétroaction vidéo sert, grâce à l'utilisation de moyens multimédias, à informer l'apprenant de la qualité de son apprentissage et à lui indiquer des moyens de développer ses compétences de façon autonome.

6.1. La genèse de l'utilisation de la rétroaction vidéo à des fins d'évaluation formative

L'utilisation des logiciels de capture d'écran à des fins de formation (principalement pour la prise en main d'outils informatiques, sous la forme de didacticiels) n'est pas récente et a connu un développement rapide avec l'essor d'Internet. Cependant, ce n'est qu'en 2007 que Stannard a réalisé un premier test de rétroaction vidéo à des fins d'évaluation formative. Il a, pour ce faire, „détourné" de sa fonction première Camtasia, un logiciel de capture et montage vidéo. Le processus de rétroaction a été le suivant :

- envoi électronique de leurs travaux par les étudiants,
- annotation des copies directement à l'écran grâce aux outils graphiques du logiciel,
- rétroaction audio-vidéo simultanée à l'annotation (il est à noter que l'enseignant n'apparaît jamais à l'écran. C'est son champ visuel qui est reproduit),
- envoi des fichiers vidéo aux étudiants en lieu et place des copies papier.

Selon Stannard (2008), les principaux enseignements de cette première expérience ont été, du point de vue de l'étudiant :

- l'appréciation des aspects visuel et sonore de la rétroaction au lieu de l'écrit seul,
- l'appréciation de la quantité de rétroaction fournie,
- l'appréciation de la possibilité de pouvoir réécouter à loisir la vidéo.

Du point de vue de l'enseignant :

- la rétroaction très positive de la part des étudiants,
- l'importance de la préparation et la nécessité d'une pré-lecture des copies pour éviter les blancs lors de l'enregistrement vidéo,
- la quantité de l'information apportée. D'après Stannard (2008 : 6), « You can speak around 200 words in a minute so a two minute video could be as much as 400 words »,

le temps nécessaire au traitement des vidéos après l'enregistrement : les opérations de compression et d'envoi peuvent être très longues en fonction de la durée de la vidéo et de la puissance de l'ordinateur,

- la nécessité d'une méthodologie quant au contenu de la vidéo et à la teneur de la rétroaction.

6.2. La rétroaction vidéo en didactique de la traduction

Sur la base des premiers travaux de Stannard, il nous est apparu que le concept de la rétroaction vidéo semblait pouvoir être adapté avec succès à l'enseignement de la

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

traduction. Nous avons donc commencé en octobre 2010 des tests à petite échelle (quatre sujets) lors d'un cours de première année. La vidéo est alors venue postérieurement à l'habituelle correction papier et en complément de celle-ci. Ce premier test a été mené de façon empirique à l'aide du logiciel Camtasia (celui utilisé par Stannard) et selon le même processus. Quant à la durée des enregistrements produits, Stannard ne la précisait pas et nous avons décidé de ne pas fixer de limite préalable.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenus après rétroaction de la part des étudiants sont les mêmes que celles décrites par Stannard. Cependant, certains aspects sont à mettre en exergue :

- l'utilisation des outils graphiques du logiciel pour annoter les copies requiert une bonne dextérité et beaucoup d'entraînement,
- le temps de post-traitement de la vidéo s'est avéré très long : entre les différentes prises d'enregistrement, le temps de montage (une des possibilités offertes par le logiciel) nécessaire à l'amélioration de la fluidité de l'enregistrement, le temps nécessaire à la compression du fichier obtenu et les difficultés d'envoi d'un fichier trop volumineux pour certains systèmes de messagerie, le traitement de la copie d'un étudiant a requis presque trois heures,
- la durée des enregistrements était en moyenne de 15 minutes, ce qui renforçait les problèmes de temps décrits ci-dessus,
- la durée de 15 minutes a été jugée trop longue par trois étudiants sur quatre, qui avaient du mal à assimiler toutes les informations. Selon un décompte des enregistrements réalisés, le débit moyen s'élevait à trois mots par seconde, soit environ 2 700 mots pour une vidéo de 15 minutes,
- les étudiants ont demandé à recevoir une version imprimée de leur copie corrigée en plus de la vidéo,
- l'importance d'une précorrection des copies en vue d'optimiser le fond et la forme de la rétroaction a été clairement ressentie.

Au vu de ce retour d'expérience, nous nous sommes préparés à un test à l'échelle d'un groupe entier (25 personnes) à la session d'hiver 2011 sur la base des éléments suivants :

- précorrection des copies à l'écran à l'aide d'une tablette tactile. Le résultat final correspond exactement à ce que serait une correction papier, mais sans autre annotation que les éléments codés du barème de correction. La phase de correction à l'écran à l'aide du stylet graphique est semblable, voire plus courte, que la méthode traditionnelle. En effet, le stylet s'avère à l'usage aussi simple d'écriture qu'un stylo normal, et les modifications sont grandement facilitées par la gomme électronique. Par ailleurs, cette flexibilité offerte par l'informatique facilite la phase d'harmonisation des copies, puisqu'il est possible de les faire rapidement défiler à l'écran pour vérifier la cohérence (et donc une forme de justice, du point de vue de l'étudiant) de la correction. limitation de la vidéo à une durée de cinq minutes, ce qui correspond à environ 900 mots de commentaire,
- pas de commentaire des fautes évidentes,
- utilisation d'un nouveau logiciel : nous avons jugé que l'utilisation Camtasia s'avérait trop lourde dans notre contexte. Nous avons donc porté notre choix sur le logiciel Jing, offert par le même éditeur, mais plus simple d'utilisation et dont les fonctionnalités limitées (enregistrement et annotation à l'écran seulement, durée de la vidéo limitée à cinq minutes) correspondaient parfaitement à nos besoins.

Tous les travaux de la session (deux devoirs à la maison et deux examens surveillés) ont été corrigés à l'écran et ont donné lieu à une rétroaction vidéo.

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

6.3. Enseignements des tests menés

Une étude de satisfaction a été menée auprès des étudiants[4] en fin de session par l'intermédiaire du site de sondage *surveymonkey.com*. En voici les principaux enseignements :

- pour 84 % des répondants, la rétroaction vidéo incite à l'analyse de ses erreurs,
- pour 95 %, la RV aide à comprendre les erreurs,
- pour 84 %, la RV permet d'éviter certains pièges récurrents,
- pour 84 %, la RV permet d'apprendre de ses erreurs.

À la réception des fichiers, 58 % des répondants déclarent ouvrir d'abord le fichier vidéo. Il ressort des commentaires reçus que le centre d'intérêt de la majorité des étudiants s'est déplacé de la note vers les éléments de la rétroaction. La note n'apparaît en effet qu'à la fin de l'enregistrement, alors qu'elle figure en lecture directe et immédiate sur la copie papier. Ainsi, selon les mots d'un étudiant, « je ne me précipite pas sur la note. Je veux voir mes erreurs et ensuite la note, sinon ce n'est pas vraiment formateur. Il faut voir ce que l'on a appris avant de voir la note. »

Les enseignants déplorent souvent que la note monopolise l'attention des étudiants et que la copie remise à l'apprenant finisse rapidement au fond d'un tiroir, voire de la poubelle. Or dans notre étude, 74 % des répondants ont affirmé réécouter parfois ou souvent la vidéo et 69 % l'ont même diffusée à leur entourage. Le format numérique de la rétroaction (copie et vidéo) en favorise donc l'accessibilité et le partage. Cette caractéristique s'avère très intéressante pour les étudiants qui résident loin de leur lieu d'études et qui sont déjà rentrés chez eux au moment de la remise des examens finaux, et a fortiori pour ceux qui suivent des cours à distance.

Par ailleurs, lors de discussions informelles avec les étudiants, l'idée d'une baisse du stress lié à réception de la note a été évoquée par plusieurs, ainsi que la proximité affective avec l'enseignant que crée la vidéo et qui tend à dédramatiser la situation d'évaluation. La perception des étudiants vis-à-vis de l'évaluation s'en trouve donc modifiée et ils la vivent moins comme une sanction que comme un outil. Ainsi, une étudiante a déclaré : « De cette façon j'ai moins l'impression d'être évaluée. J'ai plus l'impression d'apprendre. C'est un peu comme si je prenais un cours privé de traduction. Je reçois des commentaires pertinents pour mon travail à moi et non pour l'ensemble du travail des étudiants. »

L'arbitraire lié à la correction, qui dans une étude de Veslin et Veslin (1992 : 25), était mis en avant par plus de moitié des apprenants, n'est plus dénoncé. Au contraire, d'après les commentaires recueillis, « cela montre que les marques de correction sont toutes justifiables et moins arbitraires qu'on peut parfois le penser. Généralement, quand on a les explications, on accepte mieux la note au bas de la page. »

Ainsi, il apparaît que la rétroaction vidéo répond aux attentes des étudiants mieux que ne le fait la correction papier. Elle répond également à plusieurs des critères de l'évaluation formative (voir figure 7), à savoir la création d'un climat de confiance, l'individualisation de l'aide apportée, l'auto-évaluation, la responsabilisation de l'apprenant et la régulation des apprentissages.

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

Enfin, la rétroaction vidéo entraîne des modifications sur le déroulement des cours en classe. En effet, lors de la remise des copies papier de devoir ou d'examen aux étudiants, il est fréquent que des éléments de correction soient apportés par l'enseignant et que des questions, voire des réclamations, soient soulevées par les étudiants. Dans nos cours, au Canada, où la durée de la session universitaire est de quinze semaines, le temps consacré à l'évaluation sommative - même si elle contient un aspect formatif - peut représenter l'équivalent de quatre cours (deux cours consacrés aux épreuves d'examen et en moyenne un demi-cours pour la correction de chaque devoir ou examen). La rétroaction vidéo, qui évite d'avoir à revenir en classe sur la litanie des erreurs rencontrées lors de la correction, permet de libérer du temps pour des activités plus formatives. Ainsi, nos séances de correction, où il n'y a plus de remise physique des copies ni de baisse générale de l'attention qui va souvent de pair, se concentrent désormais sur les approches méthodologiques et les échanges entre étudiants et enseignant.

7. **Les limites de la rétroaction vidéo**

Même si les outils technopédagogiques, et en particulier la rétroaction vidéo, peuvent s'avérer précieux dans le cadre de l'évaluation formative, il existe cependant des obstacles, tant matériels qu'humains, au développement de leur utilisation.

Le matériel nécessaire à l'enseignant pour pratiquer la rétroaction vidéo est à la fois simple et peu coûteux : un micro et une tablette tactile (nous considérons bien sûr comme acquis que tous les enseignants utilisent déjà un ordinateur). Plusieurs logiciels de capture d'écran sont disponibles sur Internet en quelques clics et la plupart proposent une version de base gratuite à même de répondre aux besoins de la rétroaction vidéo. En revanche, le processus nécessite que les travaux des étudiants soient remis sous forme électronique. Si cela ne pose pas de problème pour les devoirs faits à la maison, la question de la disponibilité des laboratoires informatiques se pose de façon aiguë en période d'examen. Le développement de la rétroaction vidéo poserait donc des problèmes presque insolubles de gestion des salles et des horaires. Cette difficulté pourrait cependant être contournée en changeant un paradigme implicite de l'université, qui veut que l'étudiant et l'enseignant s'adaptent à l'environnement physique. Ainsi, on pourrait envisager de fournir aux étudiants un ordinateur portable où seraient préinstallés tous les ouvrages, logiciels et outils technopédagogiques requis pour leur formation, et ce à moindre coût grâce aux économies d'échelle réalisées et à la numérisation des ouvrages obligatoires. Chaque salle de cours, pour peu qu'un lien Internet à haut débit y soit aisément accessible, deviendrait ainsi un laboratoire en puissance.

Les obstacles humains ne semblent pas aussi faciles à contourner que les écueils matériels. En effet, outre les résistances au changement et le conservatisme dénoncés par Echeverri (2008), la surcharge de travail imposé par le processus d'évaluation formative constitue un obstacle déterminant. Si Hadji (1997) invoque uniquement des freins psychologiques au développement de l'évaluation formative (notamment la prégnance de l'évaluation sommative en général et de l'importance accordée à la note en particulier), l'aspect de la surcharge de travail a été évoqué notamment par Scallon (2000 : 41) : « la gestion de l'enseignement correctif et la rédaction des commentaires devant servir de feed-back font l'objet des principales doléances exprimées par les enseignants ». Conjugué au temps nécessaire à l'acquisition de la maîtrise des outils, et

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

dans le contexte budgétaire serré que connaissent les universités, il s'agit sans doute là du principal écueil au développement de l'utilisation des outils technopédagogiques, dont la vidéo, dans une approche de rétroaction à visée formative. Ainsi, nos tests ont montré que la rétroaction vidéo, une fois l'aspect technique maîtrisé, engendrait une surcharge de travail d'environ dix minutes par copie par rapport à la méthode traditionnelle. Sur une base de deux devoirs et deux examens par session, cela correspond à quarante minutes supplémentaires consacrées à l'évaluation des travaux de chaque étudiant. Un groupe de trente étudiants entraînera donc une surcharge totale de vingt heures pour une session universitaire. En contrepartie, il est désormais exceptionnel que des étudiants viennent après le cours demander des éclaircissements au sujet de leur copie.

8. Conclusion

Les premiers tests menés ont mis en exergue les apports possibles de la rétroaction vidéo à la didactique de la traduction. La perception des étudiants vis-à-vis de l'évaluation s'en est trouvée profondément transformée et celle-ci peut désormais être concrètement perçue comme un véritable outil d'apprentissage. D'autres études doivent maintenant être menées pour évaluer de façon plus précise, voire quantifier, les effets de la rétroaction vidéo sur la progression des apprenants et sur l'organisation du travail des enseignants.

Cependant, des obstacles tant matériels qu'humains se dressent sur la voie du développement de l'évaluation formative en général, et de la rétroaction vidéo en particulier. Certains peuvent être facilement résolus, mais d'autres nécessiteront des adaptations peut-être difficiles, mais indispensables à la réussite d'un projet éducatif qui, dans une approche constructiviste, place l'apprenant au centre des processus d'apprentissage et d'enseignement. La rétroaction vidéo, qui exige certes de l'enseignant un investissement supplémentaire, peut en revanche lui éviter de ressentir une insatisfaction que Martínez Melis (2001 : 2) a exprimée en ces termes :

Malgré ma longue expérience dans l'enseignement de la traduction, les moments de l'évaluation m'ont toujours paru des moments assez difficiles dans la mesure où ils me conduisaient généralement à un sentiment d'insatisfaction […]. C'est ainsi que ce malaise professionnel aboutit à une prise de conscience : l'évaluation que je pratique dans mon enseignement de la traduction n'est pas satisfaisant.

Bibliographie

Audet, L., *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, REFAD. http://dev.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf, 2011 (consulté le 25 juin 2011).

Baribeau, C., « La rétroaction vidéo et la construction des données », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3, 1996, p. 577-598.

Barthélémy-Descamps, A., « Évaluation formative, diagnostique, sommative », dans *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 4, 1996, p. 5-11.

Bastin, G. et Fiola, M., « La formation en traduction : pédagogie, docimologie et technologie I », dans *TTR*, vol. XXI, n° 1, 2008, p. 11-15.

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

Bloom, B.S., Hastings, T. et Madaus, G.F., Handbook *on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill Book Co., 1971.

Cardinet, J., « Vers une pratique évaluative raisonnée », dans *Corriger des copies –évaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992, p. 5-8.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *Évaluer l'apprentissage - L'évaluation formative*, OCDE, 2008, 27 p. (accessible en ligne à http://www.oecd.org/dataoecd/7/35/40604126.pdf). Consulté le 28 juin 2011.

Cohen, A. et Cavalcanti, M., « Feedback on compositions: teacher and student verbal reports », in Kroll B. (dir.), *Second Language Writing. Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 155-177.

Collombat, I., « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction », dans Jostrans, n° 12, 2009, p. 37-54.

Echeverri, A., « Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? », dans *TTR*, vol. XXI, n° 1, 2008, p. 65-98.

Fregeau ,L.A., « Preparing ESL students for college writing: Two case studies », in *The Internet TESL Journal*, 1999, http://iteslj.org/Articles/Fregeau-CollegeWriting.html (consulté le 27 juin 2011).

Hadji, C., *L'évaluation démystifiée (mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages)*, Paris, ESF éditeur, 1997.

Halté, J.-F., « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ».dans *Pratiques*, n° 44, 1984, p. 61-69.

Kelly, D., *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester, St. Jerome Publishing, 2005.

Kiraly, D., *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester, St. Jerome Publishing, 2000.

Lee-Jahnke, H., « Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions », dans *Meta*, vol. 46, n° 2, 2001, p. 258-271.

Leki, I., « Coaching from the margins: issues in written response », in Kroll B. (dir.), *Second Language Writing. Research insights for the classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 57-68.

Martínez Melis, N., *Évaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère*, thèse de doctorat, Universitat Autonoma de Barcelona, 2001.

Maulini, O., « L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement », dans *Éducateur*, numéro spécial « Un siècle d'enseignement en Suisse Romande », 2003, p. 33-37.

Mayer, R., *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Mialaret, G., *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

Noizet, G. et Caverni, J.-P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1978.

Ouellet, L., *Stratégie d'éducation relative à l'environnement : la perspective constructiviste et les approches inductive, réflexive et systémique : fiche pédagogique*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1994.

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)

Raynal, F. et Rieunier, A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2009.

Roberge, J., *Corriger les textes de vos élèves*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

Scallon, G., *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1988.

Scallon, G., *L'évaluation formative*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2000.

Stannard, R., « A new direction in feedback », in *Humanising Language Teaching*, vol. X, n° 6, 2008, http://www.hltmag.co.uk/dec08/mart04.htm (consulté le 15 juin 2011).

Tochon, F., « Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3, 1996, p. 467-502.

Veslin, O. et J., *Corriger des copies - évaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992.

Waddington, C., « Different Methods of Evaluating Student Translations, The Question of Validity », dans *Meta*, vol. XLVI, n° 2, 2001, p. 311-325.

Notes

[1] Le 15 juin 2011, une recherche par mot-clé des termes « formative evaluation » et « formative assessment » dans la Translation Studies Bibliography n'a produit que huit références. Une recherche équivalente (croisement des mots-clés « évaluation formative » et « traduction » sur erudit.org a fourni cinq occurrences valables.
[2] Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement est une division de l'OCDE.
[3] Selon Foresman (2010), plusieurs universités américaines ont déjà introduit l'usage à grande échelle de l'iPad dans certains programmes.
[4] Étude menée en avril 2011 auprès de 25 étudiants, avec un taux de participation de 76 %.

BDD-A2327 © 2011 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 09:01:25 UTC)